

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: hariduskorraldus

Ele Vool
TARTU KOOLIDE KLASSIÕPETAJATE JA ÕPPEJUHTIDE KOGEMUSED
ÜLEMINEKUST KIRJELDAVALE MITTENUMBRILISELE HINDAMISELE
magistritöö

Juhendaja: õppekavateooria assistent ja haridusuuenduskeskuse peaspetsialist Maria Jürimäe

Tartu 2018

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1 Sõnalise hindamise terminoloogiline mitmekesisus	6
1.2 Mittenumbriline hindamine - kas üks kujundava hindamise elemente?.....	8
1.3 Numbrilise ja kirjeldava mittenumbrilise hindamise võrdlus	11
1.4 Õpetajate ja kooli juhtkonna arvamused kirjeldavast mittenumbrilisest hindamisest.....	15
1.5 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	17
2. Metoodika.....	17
2.1 Valim	18
2.2 Andmekogumine.....	19
2.3 Andmetöötlusmeetod.....	21
3. Tulemused	23
3.1 Klassiõpetajate ja õppejuhtide ootused kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul	23
3.2 Klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused õnnestumistest kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul	24
3.2.1 Klassiõpetajate ja õppejuhtide tööga kaasuvad õnnestumised.....	24
3.2.2 Õpilaste arengust lähtuvad õnnestumised kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul.....	27
3.2.3 Klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused õnnestumistest lastevanemate seisukohtadest kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul.....	29
3.3 Klassiõpetajate ja õppejuhtide kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga esile kerkinud raskused	30
3.3.1 Kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga kaasuv töö- ja ajamahukas õpetajale.....	33
3.3.2 Õppija motivatsiooni kadu.....	34
3.3.3 Klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused lapsevanemate hoiakutest ning suhtumisest kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul.....	36
4. Arutelu	38
Kokkuvõte	44
Summary	45
Tänu sõnad	46
Autorsuse kinnitus	46
Kasutatud kirjandus	47
Lisa 1. Väljavõtted uurijapäevikust.....	54
Lisa 2. E-kiirjade näidised andmekogumise etapist	55

Lisa 3. Näide kooli B transkriptsiooni kodeeringust	57
Lisa 4. Näide kodeerimise aluseks olnud tähenduslikest üksustest, koodidest ja kategooriast.....	58
Lisa 5. Kvalitatiivse sisuanalüüsi koodid ja kategooriad ning nende esinemissagedus koolide lõikes .	59
Lisa 6. Koolide koodid „vaibana“	60

Sissejuhatus

Kooli on traditsiooniliselt seostatud hindamisega ja Eesti kontekstis on see aastaid tähendanud hinnete panemist. Sõna haridus kannab aga tänapäeval oluliselt laiemat tähendust, kui ainult raamatutarkuse pähe õppimine, tüüpülesannete lahendusoskuse omandamine ja hinnete panemine. Ühiskonnas toimuvad muutused on endaga kaasa toonud vajaduse traditsiooniline numbriline hindamissüsteem kriitiliselt üle vaadata ja üle minna õppija arengut toetavale, mitte takistavale (Brown, 2005) kirjeldavale mittenumbrilisele hindamissüsteemile. Teema käitluse muudab aga keeruliseks terminoloogiline mitmekesisus, sest kirjeldavat mittenumbrilist hindamist mõtestatakse ja kasutatakse erinevalt. Käesolevas uurimuses käsitletakse kirjeldavat mittenumbrilist hindamist kujundava hindamise ühe osana ja koondatakse kõik sõnaliselt väljendatavad hindamisterminid kirjeldava mittenumbrilise hindamise alla. Põhjuseks on 2010/11 riiklikes õppekavades sätestatud klausel, mis lubab numbrilise hindamise kõrval kasutada ka kujundavat hindamist. Koolide praktikad viimase osas on aga erinevad ja nende rakendamine ei pruugi ühtida seaduses esitatud kujundava hindamise definitsiooniga. Tartu Linnavalitsus võttis esimese omavalitsusüksusena Eestis 2016. aastal vastu hariduspoliitilise otsuse, et kõik Tartu üldhariduskoolid lähevad I kooliastmes 2016. aasta sügisest ühiselt üle kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele.

Kirjeldava mittenumbrilise hindamise eesmärk on aidata kaasa õppimisele ja õpetamisele, vähendada õpilaste selekteerimist ja pöörata enam tähelepanu iga õpilase individuaalsele arengule (Gardner, 2010). Mitmed teadusuuringud kinnitavad, et kujundava hindamise elementide, sh sõnalise tagasiside kasutamine avaldab positiivset mõju õpilaste õpitulemustele tänu õppija kognitiivse aktiivsuse suurendamisele ja toetavale klassikeskkonnale (Andersson & Palm, 2017; Decristan, et al., 2015; Dixon, Hawe, & Parr, 2011; Hondrich, Hertel, Adl-Amini, & Klieme, 2016). Ka õpetajad eeldavad õppeprotsessi käigus õpilaste kognitiivsete oskuste arengut, kuid nende hindamismeetodid sellele tihti kaasa ei aita (Amua-Sekyi, 2016), sest kirjeldava sõnalise hinnangu andmine on paljude õpetaja jaoks keeruline (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013). Vastuargumendiks kirjeldavale mittenumbrilisel hindamisele tuuakse ka seda, et õpilased pole harjunud saama sõnalist tagasisidet. Samas on leitud, et 91% õppijatest soovib saada selgitust oma vigadest ja nad hindavad kõrgelt õpetajapoolset konkreetset ning detailset tagasisidet (Agius & Wilkinson, 2014). Lisaks õpivad õpilased rohkem, kui nad on aktiivselt kaasatud enda töödega seotud otsuste tegemisse ja hinnangute andmisse (Dixon et al., 2011).

Kooli juhtkonna ja õpetajate hoiakud kirjeldavas mittenumbrilise hindamise kujunevad mitmete faktorite koosmõjus. Olulisteks mõjutajateks on lapsevanemate ootused ja hinnangud (Wiliam, 2011), sest neil puudub enamasti kirjeldava hindamise kogemus ja

varasemast numbrilise hindamissüsteemi kogemusest lähtuvalt harjumus lapsi pingeritta seada (Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014; Urubkova & Jürimäe, 2016). Ka koolijuhtide hinnangul on kujundav hindamine võõras nii õpilastele kui ka lastevanematele (Henno & Granström, 2012) ja põhjustab vastakaid arusaamisi. Kujundava hindamise rakendamise raskuspunkt on aga nii õpetajate kui ka koolijuhtide hinnangul aja- ja töömahukus, kuna klassid on suured (Henno & Granström, 2012; Kirsch, 2015). Samuti on oluliseks põhjuseks õpetajate ebapiisav kujundava hindamise elementide ja süsteemse tagasiside kasutamise kogemus (Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012; Schneider & Gowan, 2013) ja puudulik praktiline ning teoreetiline ettevalmistus (Andersson & Palm, 2017; Henno & Granström, 2012; Toomela, 2010). Lisaks on õpetajate hoiakute kujundajaks eelarvamus (Dixon et al., 2011), et sõnalise hinnangu eesmärk on vaid vigade parandamine (Amua-Sekyi, 2016). Õpetajate eelarvamuslikkust, vähest teadlikkust ja konservatiivsust on toonud kujundava hindamise rakendamise probleemidena välja ka koolijuhid (Henno & Granström, 2012).

Kirjeldav mitterumbriline hindamine on Eestis olnud paljude artiklite ja uurimistööde objektiks alates 2010. aastast. Nii näiteks on kirjeldatud kujundava hindamise rakendamise üldiseid probleeme seoses õpetajate teoreetiliste teadmistega (Toomela, 2010), uuritud õpilaste suhtumist matemaatika õppimisse õppimist toetava hindamise rakendamisel (Ormak, 2017), käitumise (Jürimäe & Kärner, 2011) ja III kooliastme loovtööde (Krull, 2016) hindamist kujundava hindamise strateegiat rakendades ning 9. klasside õpilaste teadmiseid kujundavast hindamisest (Hunt, 2014). Suuremat tähelepanu on pööratud õpetajate arusaamadele (Kuusk, 2017; Pennula, 2015; Pähklemäe, 2017; Tiisvelt, 2013), vähesel määral ka koolijuhtide arusaamadele (Kirsch, 2015) ja hinnangutele (Henno & Granström, 2012) kujundavast hindamisest. Lisaks õpetajatele on kaardistatud ka õpilaste ja lapsevanemate arusaamu (Jürimäe, Kärner, & Lamesoo, 2011) õppimist toetavasse hindamise.

Kuigi eelnevas teoreetilises taustas oli välja toodud mitmeid põhjuseid, miks kirjeldavat mitterumbrilist hindamist rakendada, on Eestis vastavaid kogemusi vähe uuritud. Samas põhjendab eelnevat asjaolu, et kogemused saavad tekkida alles teatud aja möödudes. Nii nagu mujal Eestis, on ka Tartu koolide kirjeldava mitterumbrilise hindamise praktilised kogemused ja rakendamise kestvus väga erinevad. On koole, mis praktiseerivad seda juba aastaid, samas leidub koole, mis on kirjeldava hindamise I kooliastmes kasutusele võtnud alles 2016/2017. õppeaastast Tartu Linnavalituse nõudest lähtuvalt. Seega, kuna hindamissüsteemi edukas rakendamine on seotud kooli personali arusaamadega, siis otsitakse magistrیتöös vastust uurimisprobleemile - milliseid kirjeldavale mitterumbrilisele hindamisele üleminekuga kaasnevaid ootuseid, õnnestumisi ja raskuseid kogesid klassiõpetajad ning õppejuhid. Eelnevast lähtuvalt seati uurimuse eesmärgiks välja selgitada Tartu linna

üldhariduskoolide I kooliastme klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused üleminekust kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele.

Uurimuse eesmärgile toetused antakse järgnevas neljas peatükis teadustööle iseloomulikult ülevaade teemat lahti mõtestada aitavast teooriast, metoodikast, tulemustest ja arutelust. Teoreetilises ülevaates käsitletakse sõnalise hindamise terminoloogilist mitmekesisust eesti keeles, kirjeldava mittenumbrilise hindamise tähendust, sõnalise ja numbrilise hindamise eeliseid ning puuduseid ja õpetajate ning koolijuhtide arvamusi sõnalise hindamise rakendamisel. Arutelu peatükis diskuteerib autor isiklikele subjektiivsetele hinnangutele ja teistele teadustulemustele toetudes uurimistulemuste üle, tehes uurimusest järeldused. Arutelu peatükk lõpeb töö praktilise väärtuse ja võimalike piirangute väljatoomisega.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Sõnalise hindamise terminoloogiline mitmekesisus

Sõnalise hindamise rakendamine on endaga kaasa toonud hulgaliselt vastakaid arvamusi (Jürimäe, Pennula, & Urubkova, 2016a), mille põhjused võivad osalt olla ka terminoloogilises mitmekesisuses. Kuigi ingliskeelses kirjanduses on terminit 'kujundav hindamine' esmakordselt mainitud juba 1967. aastal (Scriven, 1967, viidatud Wiliam, 2011 j, lk 33), kasutatakse Eesti õigusaktides seda alates 2011. aastast (PRÕK, 2011). Sõnalise hindamise ja sellega seotud terminite tõlgendamise ja kasutamise iga Eestis on siiski pikem – Waldorf-koolides on seda kasutatud nende loomisest alates, Hea Alguse pidev hinnangu andmine ning ka 1996. aasta õppekavas lubatud protsessihindamine olid samuti sõnalised. Seaduses sätestatuna on sellise hindamise periood olnud siiski lühike. Ka õpetajate erinevad oskused, teadmised ja arusaamad (Jürimäe et al., 2011) hoiavad jätkuvalt õhus küsimused, kas eesti keeles levinud sõnalise hindamise terminid on semantiliselt korrektsed ja sünonüümid ikka samatähenduslikud.

„Põhikooli I ja II kooliastmel võib õpilase hindamisel kasutada kirjeldavat sõnalist hinnangut, millel puudub numbriline ekvivalent“ (PGS, 2010, § 29 lg 3) on väljavõte põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest. Eesti keele seletava sõnaraamatu abil saab sõnalise hinnangu defineerida kui sõna abil väljendatav hindav arvamus, mille otsustus põhineb millelgi või kellelgi (EKSS, s.a.). Terminit 'sõnaline hindamine' (tähenduses hinde väärtust kindlaks määrama, EKSS, s.a.) Eesti seadusandluses ei leidu, küll aga termin 'kujundav hindamine' (PRÕK, 2011). Kuigi õpetajate hulgas ja ka üldisemalt räägitakse tihti sõnalisest hinnangust ning kujundavast hindamisest kui sünonüümidest, siis võttes aluseks EKSS (s.a.)

põhineb sõna 'hinnang' arvamusel ja sõna 'hindama' väärtusel ning ei ole semantilisel võrdväärse tähendusega.

'Kujundava hindamise' tähenduses võib eestikeelsetest tekstidest leida terminid 'õppimist toetav', 'õppimist soodustav', 'õppijat kaasav', 'formatiivne', 'formeeriv', 'pidevhindamine' ning 'protsessihindamine' (tabel 1). Kõige laiahaardelisemaks väljendiks, mis hõlmab ka vastavas funktsioonis sõnalisi hinnanguid, on 'õppimist toetava hindamine', sest see termin ei sea hindamisele ajalist piiri, kaasab protsessi enam õppijat ja toob enam esile õpilase edenemise (Wiliam, 2011). Kohata võib ka tõlgendust, et kujundav hindamine, kui hetkeolukorra kirjeldamisele keskenduv hindamine, on üks 'õppimist toetava hindamise' alaliike, kuid neid mõisteid on Eesti keeles käsitletud ka sünonüümidenä (Jüriimäe et al., 2014). Samas 'õppimist toetava hindamise' terminit Eesti õigusaktides siiani kasutatud ei ole. Kuigi kõik eelnevad hindamist tähistavad terminid peegeldavad õppeprotsessis pidevalt tagasi teadmiseid või oskusi, võivad nende kasutamise ja ka tähenduse erisused tuleneda õppija kaasatuse ulatust. Ka inglise keeles kasutatakse õppimist toetava hindamise tähistamiseks mitmeid erinevaid termineid, valdavalt on kasutusel kaks - *formative assessment* kujundava ja *assessment for learning* (tabel 1) õppimist toetava hindamise tähenduses. Nimetatud mõisteid peetakse pigem sünonüümideks (Black & Wiliam, 2010), ehkki leidub autoreid, kes nende tähendusvarjundeid eristavad (Bennett, 2011). Mõlema hindamise oluliseks komponendiks on sõnaline tagasiside. Ka eestikeelsed väljendid 'formatiivne ja formeeriv hindamine' tulenevad pigem ingliskeelsest otsetõlkest, omamata kindlat tähendusvarjundit. Seega on kõik eelpool nimetatud hindamist tähistavad terminid sellised, mis kaasavad sõnalist ja kirjeldavat tagasisidet, kui jääda pinnapealseks ning anda hinnang ainult hindamise esitamisläadile ja vormile.

PRÕK sätestab, et kujundav hindamine on õppe kestel toimuv hindamine, „mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilase seniste tulemuste ning vajakajäämistele kohta, innustatakse ja suunatakse õpilast edasisele õppimisele ning kavandatakse edasise õppimise eesmärgid ja teed“ (PRÕK, 2011, § 20 lg 1). Black ja Wiliam (2010, lk 82) defineerivad kujundavat hindamist kui õpetajapoolseid tegevusi, mis suunavad õppijat ennast hindama ja pakuvad infot tagasisideandamiseks, et muuta edasiseid õpetamise ja õppimise tegevusi. Nii PRÕKi kui ka Black ja Wiliam definitsioonides on hindamise aluseks mitmed erinevad tegevused nagu hetketeadmised ja -oskused, käitumine, enesehindamine, tagasiside, eesmärkide seadmine. Kõik need annavad aimdust, miks on kujundava hindamise terminoloogia nii mitmepalgeline. Lihtsaim selgitus siinjuure on, et kujundav hindamine on protsessi kestel toimuv hindamine (Jüriimäe et al., 2011; Taras, 2005), mis ei keskendu ainult õppimise sisule, vaid laiemale nagu

nt õpioskustele, -strateegiatele, -motivatsioonile. Tegemist on hindamisega, mille tulemused võimaldavad veel midagi muuta – paremini või teistmoodi õppida (Pryor & Crossouard, 2008) ja enesehindamise tähtsustamise kaudu muuta.

Tabel 1. Kujundava hindamise inglise ja eestikeelsed sünonüümid ning nende eesmärgid

Sõnalise hindamise ingliskeelne väljend	Hindamise eesmärk ingliskeelsetes allikates	Eestikeelne väljend	Hindamise eesmärk eestikeelsetes allikates
<i>assessment for learning</i>	kirjeldada õppeprotsessi, kus õpetajad kasutavad hindamist infona oma õpetamisstrateegiate ja õpilased oma õpistrateegiate kohandamiseks (Black & Wiliam, 2018; Broadfoot et al., 2002)	õppimist toetav hindamine	õppijate ja õpetaja pideva tagasisidestamine õppeprotsessis (Jürimäe et al., 2016b)
<i>inclusive assessment, student-involved assessment</i>	iga õpilase õpisaavutuste tagamine võrdsetel võimalustel ja õppija enda vastutuse suurendamine õppimise eest (Chappuis & Stiggins, 2002)	õppijat kaasav hindamine	kõik hindamisega seotud tegevused peavad „toetama ja tõhustama kõigi kõrvalajäämisohus õpilaste, sh HEV õpilaste edukat kaasamist ja osalemist“ (Watkins, 2007, lk 43)
<i>ongoing assessment, continuous assessment</i>	koguda infot õppimise kohta õppeprotsessi ajal ning teavitada õpetajaid ja õppijat ennast tema edusammudest ning arengukohtadest (Clarke, 2003; Nxumalo, 2007)	protsessi-hindamine	anda infot õppimise ja õpetamise käigu kohta (Jürimäe et al., 2016b)

Eelnevast selgus, et sõnalise hindamise sünonüümid on tekkinud eesti keelde pigem erinevate inglise keelsete allikate otsetõlkest, kuid ka nende tähenduses (toetav, kaasav, soodustav) võib leida erisusi. Seega vaatamata asjaolule, et eesti keeles ei ole sõnalise hindamise terminid semantiliselt korrektsed, on olulisem pöörata tähelepanu selle hindamisviisiga kaasuvale positiivsele muutusele hariduses, milleks on õppijakeskne lähenemine aidates suurendada õppija omavastutust õppeprotsessis ja toetab elukestvate õppijate kujunemist.

1.2 Mittenumbriline hindamine - kas üks kujundava hindamise elemente?

Sõnalise hindamise terminoloogia peatükis selgus, et sünonüüme on palju, kuid kuhu asetub ja miks on Eesti haridusmaastikul (ingliskeelses ametlikus terminoloogias seda ei leia) kasutusel veel üks, just kui sõnalisele hinnangule vihjav termin - mittenumbriline hindamine.

Termin mitterumbriline hindamine on mitmeti tõlgendatav, hõlmates nii protsessi kui ka kokkuvõtvat hindamissüsteemi, selle tõttu käsitletakse käesolevas peatükis vastavat terminit kirjeldavast sõnalisest tagasisidest laiemalt. Olenemata mitterumbrilise hindamise väljenduslaadist (sümbol, kahe sõnaline hinnang jne), on selle eesmärk sarnaselt kujundavale hindamisel õppija õpitulemuste ja -motivatsiooni tõstmine. Lisaks õpitulemuste ja õppeprotsessi kvaliteedi parandamisele on mitterumbrilise hinnangu eesmärk õpilase arengu toetamine ja sellest tulenevatele muutustele kaasa aitamine (Brown, Harris, & Harnett, 2012; Sadler, 1989).

Koos mitterumbrilise hindamisega tuleb aga selgitada ka termini mitterumbriline tagasiside tähendust. Tagasisidet nimetab Sadler (1989, lk 120) kujundava hindamise võtmeelemendiks ja määratleb kui informatsiooni selle kohta, kui edukalt on midagi tehtud või tehakse. Ka OECD riikide võrdlusaruandes toodi välja, et sõnaline või mitterumbriline tagasiside on õppeprotsessi loomulik ja lahutamatu osa (Jüriäe et al., 2016b) ning vajalik selleks, et õppija oskaks hinnata oma taset hetke ja soovitud või nõutuga (Hattie & Timperley, 2007). Seetõttu tekitab eelnev küsimuse, et kas mitterumbriline hindamine ja mitterumbriline tagasiside on samatähenduslikud väljendid ja annavad õppijale sama informatsiooni?

Hindamine on koolis pideva, lahutamatu ja vältimatu rõhuasetusega (Remesal, 2011). „Hindamine on süstemaatiline teabe kogumine õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimine ja tagasiside andmine“ (PRÕK, 2011, §19 lg 2). Samas väidab Taras (2005), et hindamine viitab lõplikule otsusele, mida saab õigustada konkreetsete kaalutud eesmärkide ja kriteeriumide põhjal. Ka Eesti õpetajad on väljendanud arvamust, et kujundav hindamine ongi kirjalik ja mitterumbriline tagasiside õppijatele (Õppija kaasamine õppe kavandamisse, s.a.). Tagasisidet kirjeldab PRÕK aga „õigel ajal ja võimalikult täpselt õpilase tugevaid külgi ja vajakajäämisi ning sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut“ (PRÕK 2011, §10 lg 1). Haridusekspertide blogis on kirjutatud, et „Tagasisidestamisega pole tegu, kui süsteemselt ei toimu võrdlust referentsiga ning sellele võrdlusele ei järgne vajadusel mõjutust“ (Hohensee, 2014, para 1). Seega eeldab õppimist toetav tagasiside õpetajalt teadmisi õpetatavate oskuste kohta, väga hea soorituse äratundmist ja kirjeldamist ning abi kesise tulemuse parandamisel (Sadler, 1989). Õppimist toetava hindamise tuunusteks on, et õppija kasutab tagasisidet ja see on edasiviiv ehk „retsept tulevikuks“ (William, 2011). Kõik eelnevad tegevused saavad toimuda ainult juhul, kui infovahetusest saab kasu kaks poolt, ehk õpetaja õpilaselt didaktika ja õpilane õpetajalt oma õppimise tõhususe kohta. Sellisel juhul saame rääkida pigem tagasisidest kui hindamisest. PRÕKle (2011) toetudes kuulub tagasiside hindamise protsessi ja selle tõttu on põhjendatud, et kasutatakse nii terminit mitterumbriline hindamine kui ka tagasisidestamine. Ka inglise

keeles on mitterumbrilise hindamise tähenduses kasutusel terminid '*comments only feedback*' või '*descriptive feedback*', mis vihjavad otseselt tagasisidele. Kuigi mitterumbriline kirjeldav tagasisidestamine rõhutab toetavat ja motiveerivat hinnangut õpitulemuste saavutamisel (Jürimäe et al., 2011), ei saa seda aga väita hinde panemise kohta. Seega terminitesse semantiliselt süüvides ei ole õige neid samastada, kui aga lähtuda Eesti seadusandlusest, siis on sellel alust.

Lähtuvalt sihtrühmast võib kirjeldav tagasiside ('*descriptive feedback*') või mitterumbriline hinnang olla erinevalt mõistetav, seda nii õpetaja, õppija kui ka lapsevanema seisukohalt. Selle tõttu peab sõnaline tagasiside olema õpiväljunditest ja õpilase arengust lähtuvalt selgelt sõnastatud ja võimalikult üheselt arusaadav. Liiga üldine, ebamäärane, infovaene, vähe suunav ja negatiivse rõhuga tagasiside on kasutu (Brookhart, Moss, & Long, 2008; Weaver, 2006). Seega on õpetajal oluline roll õpilase motivatsiooni toetamises sõnalisel hindamisel (Henno & Granström, 2012), et õppija võtaks enam vastutust oma õppimise ja käitumise eest (Jürimäe & Kärner, 2011).

Mida aga mõistetakse Eestis mitterumbrilise hindamise või tagasisidestamise all? Väga tihti seostatakse mitterumbrilist hindamist kujundav hindamisega (Merlecons, 2009; Taal, 2017). Kõige rohkem kasutatakse väljendit „Kujundav hindamine on mitterumbriline“ paljude koolide matemaatika ainekavades (Laagri Kool, s.a.; Merivälja Kool, s.a.; Sindi Gümnaasium, s.a. jne), mis tulenes 2010. aastal vastu võetud määrusest nr 14 (Matemaatika, 2010). Seega ei ole termin 'mitterumbriline hindamine' väga laialt levinud. Küll aga võis täheldada numbriliselt hindamiselt sõnalisele üleminekul hinnangute „hea“, „väga hea“, „rahuldav“ aga ka „püüa rohkem“, „püüa paremini“ või ka igasuguste sümbolite kasutamist. Kuna need sõnalised väljendid või sümbolid on väga selgelt numbrilisse hindamisse ümber teisendatavad, siis põhjendab see ka mitterumbrilise hindamise termini kasutust. Lisaks võib siia hulka lugeda ka mitmeeristavat hindamist, kus kasutatakse väljendeid arvestatud ja mittearvestatud.

Kokkuvõtvalt võib väita, et mõiste 'mitterumbriline hindamine' on Eesti haridusse tekkinud pigem vastandina terminile 'numbriline hindamine'. See on ühesemalt mõistetav kui termin kujundav hindamine. Kuid mitte igasugune mitterumbriline hindamine ei ole kujundav/ õppimist toetav – kõik sellised tagasiside vormid, mis on hõlpsasti taandatavad hinneteks („väga hea“, viisnurk-nelinurk-kolmnurk, karu, jännes ja mesimumm) on sisuliselt siiski hinded ja toetavad õppimist täpselt sama ebatõhusalt kui tavalised hinded. Samas PRÕKs (2010) sõnade hindama ja tagasisidestama tõlgendusele toetudes ei ole kumbki termin vale. Kuid riiklikes määrustes terminit 'mitterumbriline hindamine' ei eksisteeri, ja kui

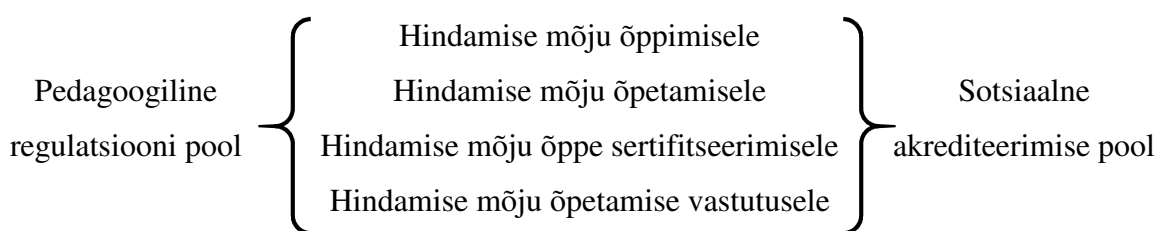
pidada silmas õpilaste toetamist ja arengut, siis võiks esmajärjekorras eelistada väljendit õppimist toetav hindamine ja seejärel kujundavat hindamist.

1.3 Numbrilise ja kirjeldava mittenumbrilise hindamise võrdlus

Eelmites peatükkides sai mainitud terminoloogiline segadus, kuid üldjuhul mõistetakse numbrilise hindamisena kokkuvõtvat ja kirjeldava mittenumbrilise ehk sõnalisena kujundavat hindamist (Bennett, 2011; Jürimäe et al., 2011). Sellest lähtuvalt kannavad käesolevas töös järgnevalt kirjeldava mittenumbrilise hindamise tähendust nii sõnaline hindamine, kujundav hindamine kui ka õppimist toetav hindamine.

PRÕKist lähtuvalt saab numbrilist ehk kokkuvõtvat hindamist defineerida kui „hinnete koondamist poolaastahinneteks ja poolaastahindeid aastahinneteks“ (PRÕK 2011, § 22 lg 1), samas kui sõnaline hindamine peaks andma õppijale ja vanematele kirjeldavat tagasisidet õppeprotsessi kohta kirjalikult või suuliselt. Peamine erinevus kujundava ja kokkuvõtva hindamise vahel on seotud sellega, kuidas hindamise tulemusi kasutatakse (Dixson & Worrell, 2016). Selle tõttu saab hindamist nimetada kujundavaks, kui see aitab kaasa õppimisele ja õpetamisele ning kokkuvõtvaks, kui seda kasutatakse üksnes õpitulemuste ülestähendamiseks ja aruandluseks (Gardner, 2010).

Hindamise kontseptsioonis tajuvad õpetajad suurt pinget, sest see, mida nad eeldavad olevat õpilastele kõige parem, ei pruugi kattuda sellega, mida nõutakse kooli aruandluses (Harris & Brown, 2009). Selle tõttu vaadeldakse hindamist bipolaarsena, kus ühelt poolt mõjutab hindamist pedagoogilised, teiselt poolt aga sotsiaalsed tegurid (joonis 2).



Joonis 2. Hindamise kontseptsiooni neljamõõtmeline bipolaarne mudel (Remesal, 2011).

Bipolaarne käsitus aitab kaasa kujundava ja kokkuvõtva hindamise eraldiseisvale käsitlusele, kuna nende eesmärgid on vaatamata samale alginformatsioonile ja selle kogumise viisile erinevad (Harlen, 2005). Eesmärkide erinevus seisneb nii nende usaldusväärsuses, hinnangu andja objektiivsuses kui ka kasutatud teabes (Harlen & James, 1997). OECD kokkuvõtva ja kujundava hindamise lühikirjelduses on toodud välja põhjused, miks sõnaline õppimist toetav tagasiside ei ole leidnud laiaulatuslikku praktikasse rakendamist (OECD, 2005). Nendest

esimesena toodi välja, et koolid ja õpetajad tajuvad end vastutavatena õpilaste õpitulemuste ees ja sellest tingitud vastuolu kujundava hindamise ning numbriliste kokkuvõtivate testide vahel. Teisena nimetati poliitika, kooli ja klassi tasandilt vähest selgust hindamisest ja hinnangutest ning kolmandana hirmu kujundav hindamise rakendamisel, kuna see on liiga ressursimahukas ja aeganõudev (OECD, 2005). Traditsioonilise numbrilise hindamise eelisteks tuuakse lihtsust ja mugavust rakendamisel (Jürimäe et al., 2014; Kirsch, 2015) ning lihtsust järelevalve teostamisel. Samas on nii kokkuvõttev kui ka kujundav hindamine osa hindamisprotsessist (Taras, 2005) ja selle edukus rakendamisel sõltub seatud eesmärgist ning õpetaja professionaalsusest (tabel 2; Jürimäe et al., 2014).

Tabel 2. Numbrilise ja kirjeldava mittenumbrilise hindamise eesmärgid (Jürimäe et al., 2014; Jürimäe et al., 2016a)

Hindamise eesmärk	Numbriline hindamine	Kirjeldav mittenumbriline hindamine
Aruandlus, traditsiooni või rituaali täitmine	märkimisväärne	puudub
Seleksioon	märkimisväärne	puudub
Võimuhete kindlustamine	kaasuv	puudub
Lähtetaseme määratlemine	teisejärguline	oluline
Protsessiandmete kogumine	numbriline	sisuline
Motivatsiooni toetamine	tasu (hinde) kaudu	tugevuste kaudu
Tagasiside andmine	pinnapealne	sisukas
Õppimise toetamine	tasupõhine	andmepõhine

Kujundav hindamine kaasab õppija õppeprotsessi juba esimesest kooliastmest peale (Black & Wiliam, 2009; Taras, 2005). See on privaatne, keskendudes õppija vajadustel, samas kui kokkuvõttev hindamine on tihti vastus välistele survetele, piirangutele ja aruandlusnõuetele (Brookhart, 2001). Kaasamine aitab arendada õpilaste vaimset võimekust, tuua välja tema eripärasid ja suurendada enesekindlust (Black & Wiliam, 2009; Stiggins & Chappuis, 2005). Individuaalsest lähenemisest tulenevalt saavutab õppija paremad õpitulemused (Sanchez, Atkinson, Koenka, Moshontz, & Cooper, 2017) ja mõistab, et vastutuse õppimise eest lasub temal endal. Numbriline hindamine ei võimalda esile tuua õpilaste eripärasid teadmistes ja võimetes, mis tähendab, et sama hinde sisuline tähendus kahe õpilase jaoks võib olla väga erinev (Kirsch, 2015). Kirjeldav sõnaline hindamine teavitab õpilast ja neid, kes toetavad õpetajat ja õpilast (nt koolijuhid, juhendajad, lapsevanemad) sellest, milline on õppimise eesmärk, kus õpilased on seoses õppe eesmärgiga ja mida tuleks teha järgmise õppeetapi parandamiseks (tabel 3; Black & Wiliam, 2010). Selleks pakub

kujundav hindamine hulgaliselt vahendeid andmaks tagasisidet õpetajatele ja õpilastele tõhusama õpetamise ning õppimise kohta (Dixson & Worrell, 2016). Enesehindamine on üks oluline hindamisvahend (McMillan & Hearn, 2008), mis aitab õppijal võtta vastutus oma õppimise eest ja arendada eneseregulatsiooni (Andrade & Du, 2007; Andrade & Valtcheva, 2009). Tagasiside olulisus seisneb aga tegeliku ja nõutava ehk standardse õpitaseme vahe teadvustamises (Taras, 2005). Kui kõrgemate võimatega õpilased on võimelised ka numbrilise hindamise puhul seadma ja täitma õpieesmärke, siis kujundav hindamine aitab enam madala õppeedukusega õpilasi ning tõstab üldist õpitulemuste taset (Black & Wiliam, 2010). Positiivne mõju ilmneb selle kaudu, et õppetöö käigus kasutatav sõnaline hinnang toob õppija õppeprotsessi vältel ikka ja jälle tagasi juba omandatud teadmiste või oskuste juurde ning aitab kaasa vilumuse tekkele. Seega on sõnalise hindamises rõhk õpilase seisukohalt õpitu mõistmisel ja õpetaja seisukohalt õpetamise efektiivsusel.

Tabel 3. Kujundavat ja kokkuvõtvat hindamist iseloomustavad tunnused (Dixson & Worrell, 2016)

Tunnus	Kujundav hindamine	Kokkuvõttev hindamine
Eesmärk	Õpetamise ja õppimise parandamine; õpilaste õpiraskuste diagnoosimine	Õpitulemuste hindamine, aruandlus; õpilaste pingeritta seadmine, edenemise järeldamine
Ametlikkus	Tavaliselt mitteametlik	Tavaliselt ametlik
Hindamise ajastus	Pidev, enne ja pärast õpetamist	Kumulatiivne, pärast õpetamist
Arendajad	Õpetajad õppetöö käigus	
Psühhomeetrilise testi tulem	Madalast kõrgeni	Keskmisest kõrgeni
Õppeprotsessile esitatavad küsimused	Mis töötab?	Kas õpilane saab õppematerjalist aru?
	Mis vajab parandamist?	Kas õpilane on valmis liikuma järgmise õppetulemuse tasemele?
	Kuidas seda parandada?	
Hindamisvahendid	Vaatlused	Projektid
	Kodutöö	Soorituse hinnang
	Küsimuste ja vastuste voorud	Portfooliod
	Enesehindamine	Dokumendid
	Soorituste tagasipeegeldused	Klassisisesed eksamid
	Õppekavaga seotud näitajad	Riiklikud ja rahvusvahelised testid

Numbrilise hindamise eesmärk on andmete kogumine riiklikult sätestatud õpiväljundite saavutamise kohta ja õpilaste toetamine edasiste hariduslike valikute tegemisel

(Jürimäe et al., 2016b). Õpetaja tegeleb numbrilist hindamist kasutades õpilaste teadmiste kontrollimise ja hinnete parandamisega, soosides laste lahterdamist ja sildistamist (Jürimäe et al., 2014), see aga soodustab pinnapealset ja hinde pärast õppimist. Pinnapealne on ka õppijale ja lapsevanemale edastatav info teadmiste / oskuste või nende vajakajäämiste kohta. Õppija seisukohast ja üldiselt inimese psüühikast lähtudes lõpetab hinne õppimise protsessi (Wiliam, 2011), millega kaasneb paratamatult nn „kohtuotsus“, kuna eeldatakse, et õpilane esitab kõik ja lõplikud tõendid konkreetse aruandluse all oleva teema kohta (Taras, 2005). Õpetajad, kes on veendunud, et õpilased on ise võimelised vastutavad oma õppimis eest, eelistavad kasutada kokkuvõtvat hindamist (Opre, 2015). Nõrgemates või ebakindlamates õpilased tekitab aga lõplik numbriline hindamine ärevust ja muret ebaõnnestumise pärast (Butler, 1988). Motivatsioonilangus pideva nõrga õpiedukuse või „hinneteja“ pärast on tulem, mis pärsib õpilaste eneseanalüüsi ja arengut (Jürimäe et al., 2011). Numbrilise hindamise puudusena on välja toodud ka selle õõnestav mõju sõnalisele hinnangule/tagasisidele ja õpetajate aja raiskamise õpilaste kirjalikke töid kommenteerides, kui hindamisel kasutatakse samaaegselt sõnalist ning numbrilist hindamist (Dlaska & Krekeler, 2017). Sellisel juhul on õpilase jaoks esmatähtis number ja lapsevanemal säilib võimalus last motiveerida materiaalse tasuga (Jürimäe et al., 2011).

Lõputu õpilaste testimine ja õpilaste ning õpetajate aruandlusnõue on hägustanud kujundava ja kokkuvõtva hindamise tähendust (Dixon & Worrell, 2016). Hindamiskriteeriumid on arendatud diskursiivselt ja kokkuvõtlik ning kujundav hindamine on omavahel tihedalt seotud (Pryor & Crossouard, 2008). See tähendab, et hinnangud, mis on mõeldud kujundavale hindamisele, on teisendatavad ka kokkuvõtvasse hindamisse ja vastupidi (Dixon & Worrell, 2016). Samas Jürimäe jt (2011) väidavad, et hea kirjeldav sõnaline tagasisidet on vajadusel teisendatav numbriks, mitte aga vastupidi. Igasugune numbriline hinne on informatiivne siis, kui sellele eelneb sõnaline läbiarutamine ja kokkuleppimine eesmärkides ning hindamiskriteeriumites (Jürimäe et al., 2014). Teisalt on aga kujundaval hindamisel õpilase kohta saadav informatsioon kasutu kui seda rakendatakse ilma selgete eesmärkideta (Wiliam, 2011). Seega ei pea neid kahte hindamissüsteemi vaatlema eraldi ja saab edukalt rakendada omavahel kombineerides (Brookhart, 2001). Kokkuvõttev hindamine on igati õigustatud, kui eesmärk on peatüki, teema, semestri jne lõpus hinnata, kui palju õpilane on käsitlenud teemast omandanud ja meelde jättnud (Dixon & Worrell, 2016). Kui kahelda kujundava või kokkuvõtva hindamise eesmärgis, siis „hea hindamine“ tähendab õppimist toetavat, mitte õppimist hindavat hindamist (Harlen, 2005). Lõpuks on siiski õpetajad, mitte hindamissüsteem see, kes vastutab nii õpilaste juhendamise, oma juhendite edukuse ja sellega ka õpitulemuste omandamise eest (Brookhart, 2001). Seega

ei ole numbriline hindamine vale, vaid õpetaja peab läbi mõtlema miks, mille eest ja kui palju numbrilisi hindeid õpilastele tagasisideks anda (Jürimäe, 2013).

1.4 Õpetajate ja kooli juhtkonna arvamused kirjeldavast mittenumbrilisest hindamisest

Kirjeldav mittenumbriline hindamine on leidnud palju kõneainet ja seda nii positiivses kui ka negatiivses võtmes. Kuigi üha rohkem koole kasutab mittenumbrilist kirjeldavat hindamist, põhjustab see õpetajates erimeelsusi ja tekitab üldsuses küsimust, miks ei ole kujundav hindamine leidnud ulatuslikku õpetajate poolehoidu ning kuidas seda hindamismeetodit kõige paremini rakendada (Irving, Harris, & Peterson, 2011). Eelnevatele küsimustele vastust otsides tasub märkimist, et õpetajate arusaamad hindamisest on aluseks eduka hariduse andmisel (Remesal, 2011) ja kui õpetajal pole usku või tahtmist sõnalist hindamist rakendada, siis ei ole see ka tulemuslik ning õpilaste arengut toetav.

Õpetajate hindamisalased arusaamad saab liigitada neljaks: (a) parandada õpetamist ja õppimist, (b) vastutus õpetamise ees lasub koolil ja õpetajal, (c) hindamine paneb vastutuse õppimise eest õpilasele ja (d) hindamine on ebaoluline ning see pärsib õppimist ja õpetamist (Brown, 2004; Opre, 2015). Enamus õpetajaid nõustub, et hindamine parandab õpetamist ja õppimist ning kooli vastutust, kuid ei nõustu hindamise ebaolulisusega (Brown, 2004). Kuigi hindamisalastes arusaamades on õpetaja ja kool tihedalt seotud, ei ole usutavaid seoseid leitud õpetajate (vanus, sugu, roll) ja kooli (suurus, asukoht või sotsiaalmajanduslik staatus) vahelistes muutujates (Griffiths, Gore, & Ladwig 2006). Võrreldes õpetajate kogemusi ja kooli sotsiaalmajanduslikku konteksti, mõjutavad õpetamist, sealhulgas ka hindamist, enim õpetajate uskumused.

Eesti õpetajate koolituse raamnõuetes põhjendatakse raskusi haridusuuenduste rakendamisel sh ka hindamissüsteemi muutmisel õpetajate eeldatavate üldkasvatuslike ja ainedidaktiliste teadmiste ning oskuste puudumisega (Toomela, 2009). See omakorda võib põhjustada õpetajatel raskusi muutuvatele haridusvajadustele reageerimist ja õppe- ning hindamismeetodite rakendamist. Paljudele õpetajatele on kujundava hindamise kasutuselevõtt keeruline, kuna see toob nende arvates kaasa radikaalsed muutused õpilastes ja nende käitumises klassiruumis (Black, 2015). Selle arvamuse taga on tõsiasi, et kujundav hindamine on osa uuenenud õpikäsitusest, kus õpetaja roll klassiruumis peab muutuma ja õpilased on suurel määral ise vastutavad oma õppimise eest (Pedaste et al., s.a.). Henno ja Granström (2012) on oma uurimuses välja toonud väiteid, miks on kujundava hindamise rakendamine õpetajate hulgas tagasihoidlik:

Õpilased ei soovi võtta vastutust oma õppimise eest. ... Õpilased soovivad end võrrelda kaaslastega ning kasutavad hindeid võrdlemise kriteeriumitena. ... Õpetajal kulub tohutult lisaaega kirjalikku kujundavat hinnangut anda; Õpilane ootab koolist eelkõige hinnet ja ei pruugi kujundavast hindamisest aru saada; Väljakujunenud mõttemallide muutmine. ... Vanemad ei saa aru mis on kujundav hindamine; Tagasihoidlikuma keeleandega õpetajatel on raskusi sobivate sõnade kirjapanemisega jne (lk 11).

Sõnalise hindamise takistustena on välja toodud õpetajate vähest teadlikkust hindamisest ja madalat hindamisalast kirjaoskust (Popham, 2009; Toomela, 2009; Yamtim & Wongwanich, 2014). See tähendab, et numbrit on keeruline sõnadesse ümber vormistada sellisel kujul, et see oleks üheselt mõistetav nii lapsele kui ka lapsevanemale. Lisaks peetakse kujundavale hindamisele ülemineku takistusteks eelarvamusi, väärarusaamu, ajapuudust, kooli juhtkonna vähest toetust, vanemate ja õpilaste survet jääda traditsioonilise hindamise juurde ning ebapiisavat ettevalmistust uutele hindamissüsteemidele üleminekul (Jürimäe et al., 2011). Kuigi õpetajad nõustuvad kujundava hindamise olulisusega, tuuakse lisaks eelnevale integreerimise raskustena õppeprotsessi välja ka õppekavade täitmise kõrgeid nõudeid ja õpilaste erinevaid vajadusi (OECD, 2005). Kõik eelnevad põhjused on seotud kogemuste puudumisega, mis kandub edasi ka õpilastele ja lastevanematele. Lahendus on siinjuures lisaks õpetajatele ka õpilaste ja vanemate suurem mittenumbrilise toetava tagasiside kogemused ning kogemine ja sellega arusaamade ning väärtushinnangute muutustele kaasa aitamine (Jürimäe et al., 2011). Opre (2015) on kokku võtnud õpetajate hindamise arusaamad ja uskumused järgnevalt – „uskumused mõjutavad praktikat, praktika mõjutab uskumusi, kuid õpetajate uskumused ei ole seotud nende praktikaga“ (lk 232). Seega on tähtis toetada õpetajaid, pakkudes teavet hindamisstrateegiatest ja nende näidiste kohta, et seda igapäevasse praktikasse integreerida (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). Võtmesõnaks on siinjuures koostööd pedagoogide vahel (Heinla & Heinaste, 2018), mis aitab jagada töökoost ja tõsta töö kvaliteeti (Blackà, 2003).

Suur roll kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul on ka kooli juhtkonnal, kes leiavad samuti, et lisaks aja- ja töömahukusele on sõnaline hindamine võõras nii õpilastele kui ka lapsevanematele ja numbrilist hindamist eelistatakse eelkõige väiksema lisaenergia ja ajakulu tõttu (Henno & Granström, 2012; Kirsch, 2015; OECD, 2005). Selle tõttu ei ole õpetajad nõus hetkel kehtiva töötasu juures lisakohustusi sõnalise hinnangu andmise näol võtma (Kirsch, 2015). Ajamahukus on seotud just klasside liigse suurusega, mis on ka üheks oluliseks takistavaks faktoriks teises ja kolmandas kooliastmes aineõpetajatel kirjeldava mittenumbrilise hindamise rakendamisel. Koolijuhid tõdevad, et õpetajatel on kirjalikke hinnanguid keeruline edastada või rakendada, kuna puuduvad ühtsed kriteeriumid, mida võimendavad veelgi eelarvamused, vähene teadlikkus ja konservatiivsus (Henno &

Granström, 2012). Samas on koolijuhid veendunud, et sõnaline hindamine on võrreldes numbrilisega lapsekeskem, informatiivsema ja individuaalsem, aidates kaasa paremate õpitulemuste saavutamisele, õpimotivatsioonile ning eduelamuse kogemisele (Kirsch, 2015). Lapsekesksus ja turvalisus väljendub sõnalise hindamise puhul ka õpitulemuste alusel õpilaste sildistamise ja reastamise võimaluse puudumises (Urubkova & Jürimäe, 2016).

Kokkuvõtteks on kirjeldav mittenumbriline hindamine Eesti haridusmaastikul alles sisse töötamise faasis, kus eduka praktikaga koolid jagavad oma kogemusi (Heinla & Heinaste, 2018; Juurak, 2017). Samas on aga laiaulatusliku rakendamise takistuseks lisaks kaasuva töömahu suurenemisega ka õpetajate eelarvamused ja kogemuste vähesus.

1.5 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Uurimus on ajendatud Tartu linn poolt vastu võetud otsusest 2016/17 õppeaastast kõigis Tartu üldhariduskoolide I kooliastmes üle minna kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele.

Eelnevast lähtuvalt on uurimuse eesmärk välja selgitada Tartu linna üldhariduskoolide I kooliastme klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused üleminekust kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele. Uurimus viidi läbi koostöös Tartu Linnavalitsusega. Kuna eelnevatest alapeatükkidest selgus, et ühtne arusaam mittenumbrilise hindamise terminites puudub, siis loetakse antud uurimuses selle hulka igasugune sõnalist hinnangut väljendav hindamissüsteemi, mille eesmärk on õppija arengu toetamine ja edasiviiv tagasisidestamine. Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Millised ootused olid klassiõpetajatel ja õppejuhtidel kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul?
- Milliseid õnnestumisi kogesid klassiõpetajatel ja õppejuhtidel kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul?
- Mis tekitas klassiõpetajates ja õppejuhtides raskusi kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul?

2. Metoodika

Uurimismeetodiks valiti eesmärgist lähtuvalt kvalitatiivne uurimisviis, kuna see võimaldab tõlgendada uuritavate tegelikke kogemusi ja seisukohti mittenumbrilise hindamise kohta. Kvalitatiivse uurimisprotsessi eesmärk on esile tuua uuritava olukorra tähendus, mitte otsida tõde nagu kvantitatiivses uurimuses (Rabiee, 2004). Kvalitatiivse usaldusväärsuse suurendamiseks ja uurimisprotsessi järeldeste tegemise läbipaistvuse tagamiseks dokumenteeriti uurimispäevikusse kõik metoodikat puudutavad asjaolud (emotsioonid/

tunded, e-kirjad jne, lisa 1). See tagab protsessile hinnangu andmisel ajalise objektiivsuse. Samuti on uuritavate ja uurija hoiakute jäädvustamine uurijapäevikusse oluline uurimuse valiidsus suurendamiseks. Uurija tähelepanekud ja kogemused mõjutavad tulemuste lahti mõtestamist ning moodustavad olulise osa uurimusest (Hirsjärvi & Huttunen, 2005).

Uurimuse etapid olid klassikalised, mis tähendab, et peale eesmärkide ja uurimisküsimuste sõnastamist langetati otsus valimi tüübi üle, intervjuueriti valimi moodustanud fookusgrupe ja töödeldi ning analüüsiti tulemusi.

2.1 Valim

Kvalitatiivsele uuringule tüüpiliselt kasutati valimi mittetõenäosuslikku koostamise meetodit ja uurimisobjektid valiti ettekavatsetult ehk eesmärgipäraselt (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). Valimisse kuulusid kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üle läinud Tartu üldhariduskoolide I kooliastme klassiõpetajad ja õppejuhid. Eesmärgipärase valimi moodustamise otsuse põhjuseks oli asjaolu, et uuritavad oleksid kompetentsed andma ülevaatlikku ja esmast teavet koolide õpikäsituste ning kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuprotsessi kohta. Seega kuuluvad eesmärgipärasse valimisse uurimiseesmärgist lähtuvalt ideaalsed küsitletavad (Rämmer, 2014) – klassiõpetajad ja õppejuhid, kes omavad teadmiseid ja /või kogemusi ning adekvaatset pilti uurimisteema kohta.

Õpetajatega kontakti saamiseks saadeti teade e-kirja (lisa 2) teel 11 kooli õppejuhtidele, kes informeeris sellest õpetajaid. Õppejuhid leppisid õpetajatega kokku sobiva kohtumisaja ja andsid sellest teada uurimuse läbiviijale. Uurimust planeerides oli kavas kaasata kõik Tartu eestikeelsed munitsipaalkoolid (11), kuid kuna osalus oli vabatahtlik, siis andis nõusoleku seitse üldhariduskooli (tabel 4).

Valimi suurus jäi oodatust küll väiksemaks, kuid järgides Laheranna (2008) soovitusi ongi kvalitatiivse uurimuse valim pigem väike. Kokku intervjuueriti seitset fookusgruppi. Enim levinud põhjused uurimuses mitte osaleda olid raskused fookusgrupile ühise aja leidmisega, ajapuudus ja vähesed kogemused mittenumbrilise hindamisega. Üks näide äraütlevast kirjast on toodud lisa 2. Koolide mittenumbrilise hindamise rakendamise perioodid olid erinevad, sest valmisse kuulusid nii uurimuse läbiviimise hetkel vaid ühe kui ka juba seitsme aastase praktikaga koolid (tabel 4).

Tabel 4. Uurimuse valimisse kuulunud koolide fookusgruppide suurused ja kirjeldava mittenumbrilise hindamise rakendamine õppeaastates

<i>Jrk</i>	<i>Uurimuses osalenud kool (kooli lühend)</i>	<i>Fookusgrupis osalejate arv (klassiõpetajad/ õppejuht)</i>	<i>Rakendamine õppeaastates</i>
1	Kool A (KA)	6 (5/1)	7
2	Kool B (KB)	2 (2/-)	5
3	Kool C (KC)	2 (1/1)	4
4	Kool D (KD)	5 (4/1)	4
5	Kool E (KE)	2 (1/1)	3
6	Kool F (KF)	8 (7/1)	3
7	Kool G (KG)	12 (10/2)	1

Valmisse kaasati taotluslikult nii pikema kui lühema kirjeldava mittenumbrilise hindamise rakendusperioodiga koole, et selgitada võimalikult adekvaatselt ja laiaulatuslikult kogemuste variatiivsust. Ka ühe kooli lõikes oli õpetajate praktiline kogemus mittenumbrilise hindamisega erinev ja seda just suuremates gruppides. Kogemuse variatiivsusega taheti välistada lühikese praktikaga valimite liigne emotsionaalne ja pika praktika puhul ununenud esimese üleminekuaasta hoiakud.

2.2 Andmekogumine

Andmete kogumine viidi läbi ajavahemikus juuni – detsember 2017 ja selleks kasutati fookusgrupi intervjuud. Fookusgrupp valiti põhjusel, kuna see aitab õpetajatel paremini mõtestada ja formuleerida oma arvamusi võrdluses kolleegidega (Vihalemm, 2014). Lisaks aitab fookusgrupp leida uurimisküsimustele vastuseid laiemas ulatuses, kuna aitab teemat näha erinevatest vaatevinklitest, mis võrreldes individuaalsete intervjuudega jääksid liiga indiviidikeskseteks. Ühe intervjuu lõikes korraga kontsentreeritud info kättesaamine oli samuti üheks fookusgrupi valiku eesmärgiks. Klassiõpetajaid eraldi intervjuuerides oleks uurimuse ajaline maht limiteerinud valimi suurust, seda nii õpetajate kui ka koolide arvult, ja uurimisküsimuste vastused oleksid jäänud liiga ühekülgses (vastavalt kas siis õpetaja- või koolikeskseks). Fookusgrupid olid heterogeensed, sest sinna kuulusid erineva mittenumbrilise hindamise kogemuse, tööstaaži ja vanusega õpetajad. Kõikides fookusgruppides olid osalejad omavahel tuttavad.

Fookusgruppide suurused varieerusid vahemikus 2 – 12 inimest, sealjuures õppejuhid võtsid osa kuuest fookusgrupist ja ei osalenud koolis B läbiviidud intervjuus (tabel 4). Optimaalseks fookusgrupi suuruseks peetakse 4-6-8 inimest, kuid need võivad olla ka

väiksemad või suuremad (Kitzinger, 1995; Vihalemm, 2014). 170 artikli põhjal on leitud, et fookusgruppides osalejate arv jääb vahemikku 3 - 21 ja on keskmiselt 10 (O Nyumba, Wilson, Derrick, & Mukherjee, 2018). Käesolevas uurimuses oli kolm minifookusgruppid, sest seal oli lisaks intervjuuerija(te)le vaid kaks osalejat. Kõikide nende juhtumite puhul olid osalejad antud kooli kontekstis eksperdid, sest omasid kõige pikemaajalisi kogemusi mittenumbrilisest hindamisest.

Uurimisinstrumenti koostas töö autor ise ja lähtus uurimistöö eesmärgist ning uurimisküsimustest. Kuna läbi viidi fookusgrupi intervjuud, mis tekitavad intervjueeritavate vahelist sünergiat, siis koosnes instrument konkreetse teema piirides püsimiseks vaid kolmest küsimusest. Instrumenti valiidsuse suurendamiseks ja üheseks mõistetavuse tagamiseks konsulteeriti magistr töö juhendajaga. Juhendaja soovitusel muudeti mõningate küsimuste sõnastust teemast lähtuvalt täpsemaks. Uurimisinstrumenti usaldusväärsuse tagamiseks viidi läbi pilootintervjuu vestlusringis, millesse olid kaasatud Tartu erinevate haridusasutuste juhid ja linnavalitsuse esindajad. Viimase eesmärk on selgitada küsimuste mõistetavus ja sobivus uurimiseesmärgist lähtuvalt. Selgus, et kõige enam tekitab segadust hindamise terminoloogia ja selle tõttu võeti instrumentis kasutusele termin 'kirjeldav mittenumbriline hindamine'. Samuti selgus, et uurimuse instrument peab suuremates fookusgruppides (üle 10 inimese) olema kontsentreeritud ja lühike, sest grupi sünergia tekitab juurde jooksvaid teemaga seonduvaid küsimusi (Ho, 2006).

Intervjuu küsimused hõlmasid kirjeldava mittenumbrilise hindamise üleminekuprotsessi kulgu ja sellega kaasnevaid positiivseid ning negatiivseid asjaolusid. Küsimused ja uurimuse tervikinstrument oli järgmine:

- (1) „Kirjeldage, mida ootasite kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul“;
- (2) „Kirjeldage, mis läks paremini peale kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul“;
- (3) „Kirjeldage, mis valmistas raskusi kirjeldavale mittenumbrilisel hindamisele üleminekul“.

Pandlikkuse osas pidas intervjuuerija kinni uurimisinstrumenti kavast, kuid vajadusel selgitas küsimuste sisu ja aitas teemat edasi arendada. Teema arenduse vajadus tekkis koolide kirjeldava mittenumbrilise hindamise rakendusperioodi pikkusest lähtuvalt ja seda eelkõige koolis G, kus intervjuu läbiviimise hetkeks omati vaid aastast kogemust. Selle tõttu oli näiteks seitsmeaastase kogemusega klassiõpetajatel lihtsam vastata küsimusele mida kardeti (viitega minevikule) üleminekul, kuid aastase kogemusega õpetajatel, mis oli raske kirjeldavale mittenumbrilisel hindamisel üleminekul. Küsimuste esitamise järjekord ja sõnastus ei olnud intervjuude ajal jäigalt fikseeritud, vaid jälgiti loomuliku vestluse kulgu (Ho, 2006). See dikteeris ka küsimuse ümbersõnastamise vajadust ja küsimise järjekorda.

Intervjuud viis neljal korral läbi töö autor üksinda ja kolmel korral koos juhendajaga. Intervjuud viidi läbi koolide ruumides ja need algasid uurija, uuringu eesmärgi ning protseduuri tutvustusega ja salvestamiseks loa küsimisega (andsid kõik osalejad). Intervjuu andnud uuritavatele tagati uurimistulemuste tõlgendamisel anonüümsus ja selgitati, et töös kajastatakse vaid uurimisküsimusest tulenevaid vastuseid. Intervjuud kestsid 45 minutit kuni 2 tundi. Ajaliselt kestsid kauem suuremate (üle 5 inimese) fookusgruppidega läbi viidud intervjuud.

Selleks, et kaardistada vastuste variatiivsus ja saada teada iga osaleja kogemused, paluti enne intervjuud väikestele märkmesedelile kirjutada instrumendi küsimuste lühivastused. Märkmesedelite kasutamise eesmärk oli, et kõik fookusgrupis osalejad saaksid kaasatud mõtteid avaldama ja et neid aktiveerida iseseisvalt küsimustele vastama ning seeläbi ka teemat enda seisukohast analüüsima. Samuti võivad suulise intervjuu käigus tekkida olukorrad, kus kattuvaid vastuseid järgmise grupiliikme poolt enam uuesti välja ei tooda. See lähenemine võimaldas kaasata analüüsi kõigi fookusgrupis osalenute arvamusi. Lisaks tagas märkmesedelile kirjutatud vastus pikemate teemast kõrvale kalduvate mõtteavalduste juures kiire tagasi pöördumise intervjuueeritava enda vastuse juurde. Individuaalse kirjaliku refleksioon põhjal hakati hiljem grupis vastuseid koos selgitustega välja tooma. Intervjuu läbiviimise ajal jälgiti, et küsimustele vastamise järjekord ei oleks grupis sama ja alati anti võimalus eelnevat vastust teistel fookusgrupi liikmetel korrata ja täiendada. Selline kolleegidevaheline diskusioon annab sarnaste raskuste või õnnestumiste korral edukogemuse ja julgustab gruppi efektiivsemalt tööle. Kõikides fookusgruppides lubas töö autor selle valmides koolidele edastada.

2.3 Andmetöötlusmeetod

Andmetöötlus hõlmas nelja etappi: intervjuude transkribeerimine, transkriptsioonide importimine andmetöötlusprogrammi, teksti kodeerimine ja kategooriate moodustamine. Andmete töötlemiseks kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi induktiivset strateegiat, kuna eelnevalt teaduslikult uuritud teoreetilisi aluseid Eesti haridussüsteemis õpetajate kirjeldava mittenumbrilise hindamise kogemuste kohta on autorile teadaolevalt vähe. Ehk kui tsiteerida autoreid Elo ja Kyngäs (2008), kasutatakse induktiivset sisuanalüüsi „juhul, kui varasemad uuringud ei ole fenomeniga tegelenud või on seda käsitletud osaliselt“ (lk 113). Järeldused tehakse kõigi seitsme uurimuses osalenud Tartu üldhariduskooli fookusgrupi põhjal ja tulemusi ei eristata grupis osalejate kohta. Sisuanalüüsis keskenduti teksti sisu või konteksti kirjeldusele (Laherand, 2008), kuid see võib olla subjektiivne. Selle tõttu eeldas uurimuse

usaldusväärsuse tagamine igas tööetapis korralikku analüüsi ettevalmituse, korralduse ja tulemuste esitamise seisukohalt (Elo et al., 2014).

Helisalvestatud intervjuud transkribeeriti nii täpselt kui võimalik ja iga vastaja vastus oli märgendatud tähega (A, B, C jne) ning eraldati lõiguna. Salvestiste korduval kuulamisel tagati, et transkribeeritud tekst oleks võimalikult täpne. Peale transkribeerimist kontrolliti ja veenduti, et märkmesedelitele kirjutatud lühivastused olid ka vastavate koolide intervjuudes ära nimetatud. Transkribeeritud tekstide pikkused kirjatüüp Times New Roman, tähesuuruse 12 p ja ühekordse reavahe juures olid: koolis A 6, koolis B 6, koolis C 12, koolis D 8, koolis E 6, koolis F 14, koolis G 14 lehekülge. Transkribeeritud .docx failid imporditi sisuanalüüsi teostamiseks andmetöötlusprogrammiga *MAXQDA11*, mis võimaldab nii tekste kodeerida ja kategoriseerida (lisa 3) kui ka hallata ning korrastada.

Kvalitatiivsete tähenduslike üksuste analüüs teemade kaupa eeldas teksti kodeerimist ja kategoriseerimist. Selleks loeti tekst korduvalt läbi ja uurimisküsimustele tuginedes kodeeriti olulisemad tekstilõigud. Koodide aluseks olnud tähenduslikud üksused moodustati uuritavate intervjuude alusel. Tähenduslikuks üksuseks võis olla nii sõna, fraas kui ka lause (lisa 4), kuna selle määras ära vastuse sõnastus (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Selleks, et suurendada koodide usaldusväärsust, kaastati ühe transkriptsiooni kodeerimisse ka juhendaja. Kahte eraldiseisvat kodeeringut võrreldi omavahel ja arvutati välja koodide esinemise tekstis (*code existence*). Kahe eraldiseisva kodeeringu põhjal lepidi kokku ühistes koodides ja kodeerimiskooskõla saavutati läbi konsensuseni jõudmise. Teistes transkriptsioonides kodeeris töö autor koode kaaskodeerijaga kokku lepitud kategooriatesse, kuid töö käigus selgus, et „koodipuu“ ei vastanud veel täielikult vajadusele ning selle tõttu koondati, tõsteti ümber ja lisati koode juurde. Koodidest ja nende esinemissagedusest annab ülevaate lisa 5.

Sarnased koodid koondati ala- ja need omakorda peakategooriatesse. Esimeses uurimisküsimuse oli 2 ja 1, teises 14 ja 3 ning kolmandas 15 ja 11 ala- ning peakategooriat. Ülevaate uurimisküsimusest lähtunud peakategooriatest annab tabel 5.

Koodide, kategooriate ja tähenduslike üksuste näidetega saab täpsemalt tutvuda lisa 4. Korduval lugemisel kontrolliti koode veelkord ja grupeeriti sarnase tähendusega kategooriatesse (Laherand, 2008). Kokku moodustati 46 kategooriat. Koodide esinemist koolide kaupa illustreerivad värvilised „vaibad“ (lisa 6). Värvide valiku aluseks oli põhimõte, et õpetajate ja õppejuhtide kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele ülemineku ootused on sinist ja lillat värvi ning õnnestumised rohelistes ja raskused punastes-oranžides varjundites.

Tabel 5. Uurimisküsimustele vastavad peakategooriad

Uurimisküsimused	Peakategooria
Ootused	Mitte midagi
	Koostöö
Õnnestumised	Õppija areng
	Õpetaja
	Vanem
Raskused	Uudsus
	Sõnastamine
	Praktiline rakendamine
	Raske
	Ebatõhus tagasiside
	Olulise väljatoomine
	Juttu rohkem
	Eksimine/arusaamatu
	Vanemate hoiakud ja suhtumine
	Õpetaja töö- ja ajamahukus
	Õppija motivatsioonikadu

Andmetöötluse viimases etapis valiti tulemuste tõetruuks edasiandmiseks kategooriatest tsitaadid, mis iseloomustasid ootusi, õnnestumisi ja raskusi kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisel üleminekul. Tsitaatide märgendamiseks kasutatakse tekstis lõigutaanet ja kaldkirja. Tsitaatide valiku kriteeriumiks oli kategooriale iseloomulike tunnuste olemasolu, uuritava selge sõnatus ja emotsionaalsus.

3. Tulemused

3.1 Klassiõpetajate ja õppejuhtide ootused kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul

Klassiõpetajate ja õppejuhtide ootused kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekule olid tagasihoidlikud. Kokku väljendati seitsmel korral, et ei loodetud mitte midagi ja vaadatakse rahulikult, kuidas kirjeldav mittenumbriline hindamissüsteem toimib I kooliastmes. Sealjuures tõid õpetajad välja ka ootuste puudumist lastevanemate poolt, sest teema on nende jaoks uus. Ootuse puudumist põhjendati asjaoluga, et käsk hindamissüsteemi muuta tuli nn kõrgemalt ja see ei olnud kooli enda vaba valik.

Meil ei olnud mingit ootust, et kui peab, siis peab. Lapsevanemad ei osanud midagi oodata ka. (...) vaatame rahulikult, mis siis saama hakkab (...). KE

Teise grupi ootustest moodustasid koostöö ja nõu saamine nii kooli siseselt kui ka teistelt Tartu koolidelt. Kuna kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekut tajutakse väga töömahukana, siis koostöö ja ühine arusaam hindamissüsteemist oli tegur, mille tõi välja ühe kooli õppejuht.

(...) lõpeks ära see siil udus rändamine Tartu linnas, et tekiks ikka mingisugune ühine platvorm asjades (...). (...) saada nõuandeid, kuidas seda tööd teha nii, et me ise ka ellu jääme (...). (...) Ootust koostööle, ma arvan, et kõige parem on tegelikult selle asjaga tegeleda läbi aineühenduste, sest see, et võetakse kokku direktorid, (...) peetakse neile selline motiveeriv loeng mingil teemal, siis enamus direktoreid ei lähe mitte kunagi 1.klassi tundi andma ja ei anna mitte kunagi ühelegi lapsele õpitulemuse tagasisidet. KG

Ootust väljendati ka selle osas, et kuigi hindamissüsteemi muutuse nõue tuli kõrgemat poolt, töötatakse see siiski välja koolile parimal viisil ja meetodil.

Kuna meile see õigus anti, siis teeme nii nagu meie tahame. (...) tahtsime ise teha iseendale ja teeme hästi ja nii nagu meie tahame. KE

Ootuse peakategooriasse liigitati ühe õpetaja poolt mainitud soov kogeda suuremat rõõmu õpilaste töösooritustest, mille toob kaasa hinnetest loobumine, sest õpilased ei käi koolis eesmärgiga saada hindeid.

Laps käib koolis teadmisi saamas, mitte hindeid. (...) ja minul on suurem rõõm sooritusest, see sisuliselt on tegelikult sama, et ma olen õnnelik selle üle (...). KG

Intervjuudes väljendati ka ootust, et mittenumbrilise hindamise süsteem hakkab tõesti toimima ja sellega kaasneb nii koolistressi vähenemine kui ka parema ülevaate andmine õpilasele tema arengust.

Klassiõpetajate ja õppejuhtide ootuseid kokku võttes oli enim antud vastus, et ei osata midagi oodata või ei oodata midagi. Teise olulise vastuste grupi moodustas ootus koostööle ja seda nii kooli siseselt kui ka Tartu koolide vahel, mis aitab uue hindamissüsteem toimima panna ja säilitab õpetajad rahulolu oma tööga. Kolmandana toodi kirjeldavale hindamisele üleminekuga kaasuvat ootust õpilase positiivsele ja toetavale mõjule.

3.2 Klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused õnnestumistest kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul

Klassiõpetajate ja õppejuhtide poolt välja toodud kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele ülemineku õnnestumised jagunesid vastavalt sellele, kelle seisukohalt seda vaadeldi, ehk siis kas õpetaja enda, õpilase või lapsevanema poolt. Kõige enam toodi välja õnnestumisi, mis mõjutavad õpilaste arengut, aga ka neid, mis muudavad tõhusamaks õpetaja enda tööd.

3.2.1 Klassiõpetajate ja õppejuhtide tööga kaasuvad õnnestumised.

Kaasamine. Kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisel üleminekuga on mitmed õpetajad täheldanud õpilaste suuremat kaasatust õppetöösse. Õpilaste kaasamine kokkulepete sõlmimisse on suurendanud nendest kinnipidamist ja ka klassi üldist käitumist.

(...) eelkokkuleppeid, kuidas seda tõlgendada, mis midagi minu [õpetaja] keeles tähendab, (...) need on hästi olulised. KD

(...) samad nende [õpilaste] enda otsused – meie teeme nii, (...), siis märgatavalt klassi käitumine tervikuna võtab teise moe. KC

Õpetajad tõid välja, et kirjeldav sõnaline hindamine kaasab enam ka vanemaid ja lapsed tajuvad, et nende tegemiste vastus tuntakse kodus rohkem huvi. Õpetajad kaasavad hindamisse vanemaid laste abil koduste arutelude kaudu. See tähendab, et õpetajad paluvad teadlikult lastel kodus sõnalisi hinnanguid vanematega arutada, et saada taaskord laste kaudu vanematelt tagasisidet.

Laps tunnetab ka, et tuntakse huvi, et mida tema siin majas [koolis] teeb. (...) Kui nemad [õpilased] tagasi toovad tunnistused, siis ma lasin kõigil rääkida, mida siis kodus öeldi, mismoodi te arutasite. KE

Õnnestumistest toodi välja ka see, et sõnaline hindamine on suurendanud õpilaste ja õpetajate vahelist kontakti ja suhtlust. Õpetajad teadvustavad enam oma rolli tähtsust õpilaste arengus.

Mitteeristav hindamine nagunii eeldab seda, et ma pean lapsega rohkem suhtlema ja mida me hindame ongi ju lapse areng. KG

Kogemused ja vilumus. Kirjeldava mitterumbrilise hindamise rakendamise järgselt toodi õnnestumisena välja ka teatud vilumuse tekkimist ja õpetajate arenemisvõimelisust. See väljendus nii paremas tagasiside andmise oskuses õpilastele, tunnistusel kajastuvate sõnaliste hinnangute mõistetavuses, kui ka tööaja planeerimise oskuses. Toodi välja, et õpilaste arengu ja õpitulemuste kohta tehakse juba varakult märkmeid ning need aitavad hiljem oluliselt aega kokku hoida kokkuvõtvate hinnangute kirjutamisel. Õpetajate annavad oma kogemustele toetudes ka juba kooli juhtkonnale tagasisidet, kuidas hindamissüsteemi parendada.

(...) on tekkinud teatav vilumus neid asju teha ja kirja panna, st seda, et see ei ole enam niipalju olulisem töökoormus nagu ta esialgu oli. (...) praegu sa juba tead enam vähem, sul on mingid stamplused välja kujunenud, mida kasutad, mis annavad selle info võimalikult hästi edasi. KB

Õpetajad tõid ka välja, et sõnaline hindamine on omaks võetud ja tagasi numbrilisele nad enam minna ei taheta.

(...) väga omaseks on saanud juba. Kuus aastat tehtud, et on täitsa oma. Ma ei taha tagasi minna. KA

Koostöö. Klassiõpetajad ja õppejuhid nimetasid hindamissüsteemi muutusega kaasnenud õnnestumisena suuremat koostööd kooli siseselt õpetajate vahel aga ka lastevanematega. Õppejuhid tajuvad, et õpetajad jagavad omavahel enam teadmisi ja oskusi ning analüüsi käigus otsitakse paremaid lahendusi. Õpiväljundeid vaadatakse paralleelklassi õpetajate poolt üle regulaarselt, näiteks enne hindamisperioodi lõppu.

(...) klassiõpetajad toimetavad sellega ja meil on väga head koostööd tegev õppetool, siis, mina arvan, et me oleme üksteisele toeks olnud. KB

Meie teeme hästi palju koostööd, (...), arutamegi enne hindamisperioodi täpselt ühiselt läbi, (...), et milleni me jõuame ja loomulikult selle aluseks on meil ikkagi see riiklik õppekava (...). KF

Oluliseks õnnestumiseks peetakse ka lastevanematega koostöö tõhustumist. Siinjuures toodi välja nii lastevanemate küsimustele vastamist, arvamustega arvestamist ja püüdu muresid lahendada või selgitusi leida. Oluline on kontakti hoidmine.

Me [õpetajad/kool] oleme siin selleks, et neile [lapsevanematele] vastata ja selgitada ja mitte kontakti kaotada. KF

Rohkem tagasisidet. Tagasiside mahu suurenemine koos sisukusega on oluline kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele ülemineku eelis võrreldes numbrilisega. Tagasisidet antakse kogu õppeprotsessi vältel. Suuline ja kirjalik tagasiside annab õpetajatele parem ülevaate õpilase teadmistest. Kirjeldava sõnalise hinnangu kirjutamisel jälgivad õpetajad sihtgrupi vanust, ehk kui tegu on I kooliastme õpilasega, siis peab hinnang just selles vanuses õpilastele mõistetavalt sõnastatud olema.

(...) sisuliselt teada, mida ta [õpilane] oskab või mida ta ei oska, et number ütleb nagu üsna vähe selles seisukohas. KB

Ma ei ütleks, et selle lause taga ei oleks nüüd rohkem, 3 ju vedas ennast tõesti ei tea kuhu kohta. KE

Intervjuudes toodi õnnestumisena välja ka kirjeldava mittenumbrilise hindamisega kaasunud edasiviiva õpilast toetava tagasiside tähtsust. Tagasisidestatakse enam positiivset, aga peetakse oluliseks ka arengukohad välja tuua. Edasiviivaks peetakse õpilast toetavat, tunnustavat ja sisulist nõuannet. Edasiviiv tagasiside suunab õpilast sellele, mida ta peaks veel õppima ja annab talle märku tema võimetest veel enam tööd teha.

(...) positiivses võtmes suunaga selle peale, et sa peaksid veel seda ja seda õppima. KB

(...) saavad ka negatiivset tagasisidet, et ei ole niimoodi, et ainult kõik on väga hästi. (...) Nendele, kes on puhta viielised, (...), tunnistusel võib olla edasiviivat infot, et ta küll teeb maksimaalse ära, aga midagi on justkui veel vajaka, aga vanem ikkagi teab, et on juba üle, et tema arengut toetav nõuanne. KA

Kirjeldavas mittenumbrilises hindamises näevad õpetajad ka suuremat potentsiaali individuaalse tagasiside andmiseks. Märgiti ära, et individuaalne lähenemine aitab hoida paremini „järke“ sellel, mida õpilane oskab ja et kõik õpilased ei pea saavutama teatud perioodi lõpuks võrdseid õpitulemusi. Õpetajatel on vabadus hinnangute kirjutamisel ja võimalus läheneda igale lapsele individuaalselt.

Aidata ja suunata ja hoida näppu järjel, et mida ta parasjagu õpib ja mida ta oskab. KB

(...) plokilauseid ei vali. Ei pea olema kõik 100 %-liselt ühele maale jõutud. KD

Teisalt on ka õpetajal endal parem ülevaade iga õpilase tugevustest ja nõrkustest. Õpetaja kirjeldab konkreetse õpilase pingutust, seda kuhu ta on jõudnud ja keskendatakse tema edule. Kirjeldava sõnalise hinnanguga on hästi määratletav õpilase edasimineku.

(...) õpetajana ka palju selgemaks, et iga lapse puhul ongi nii, et on mõni valdkond, mis tal on väga tugev, mõni valdkond võib olla nõrgem, (...) KD

Individualiseerimise tõttu jälle lähtumine igast õpilasest eraldi ja tema edule keskendumine, (...) KA

Klassiõpetajate ja õppejuhtide tööga kaasuvad õnnestumised on kokkuvõtvalt pigem seotud suurenenud koostöö ja kaasamisega ning seda nii kolleegide, kui ka õpilaste ja lastevanematega. Õpetajad väärtustavad kirjeldavat sõnalist tagasisidet ja edastava info sisukust ning sellega kaasnevat suuremat suhtlust õpilasega, mis aitab õpetajal paremini iga õpilase individuaalset arengut märgata.

3.2.2 Õpilaste arengust lähtuvad õnnestumised kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul.

Enesehindamise ja -analüüs. Mitmed õpetajad tõid intervjuudes välja, et kirjeldav mittenumbriline hindamine aitab kaasa ja on tõstnud õpilaste enesehindamise ning -analüüsi oskusi. Sealjuures saavad enesehindamisega väga hästi hakkama ka 1. klassi õpilased, kui selleks kasutada õigeid meetodeid. Õpilased õpivad enda õppimist kõrvalt vaatlema ja paremini analüüsima. Õpetajad tajuvad ka, et õpilased, keda pole numbriliselt hinnatud, mõtlevad tunnis enam kaasa ja paranenud on nende enesejuhtimise ning -määratlemise oskus.

(...) toetama last nii palju ja kujundama nii palju, et see enesehindamise kogemus tuleb, oskus tuleb (...) KD

Väikestel need värvilahendid, nii lähedalt hindavad [enda käitumist], teevad seal pool rätti ühte värvi ja pool ikka teist ja kollasele paneb ikka mingit rohelist. KC

Kirjeldav mittenumbriline hindamine paneb õpilast ennast rohkem oma arengu vastu huvi tundma ja seda jälgima. Enesehindamisoskuse paranemine on viinud õpetajate tähelepanekutel selleni, et õpilased hindavad iseennast isegi karmimalt kui õpetaja.

(...) tagasiside, mis nad ise endale annavad on kohati isegi karmim kui see, mida õpetaja ütleb (...) KB

Õpimotivatsioon. Õpetajad tõid välja, et kirjeldav mittenumbriline hindamine on muutnud lapsed autonoomselt motiveeritumateks õppijateks. Nad õpivad õppimise, mitte hinnete pärast ja tahavad osata seda, mida nad peaksid oskama. Ebaõnnestumiste korral otsivad õpilased ise võimalust tööd uuesti järgi vastata. Õppimisest tuntakse rõõmu ja head meelt nii omandatud oskuste kui ka väikeste edusammude üle. Eriti motiveerib õpilasi õpetaja

tunnustus ja seda ka II kooliastmes, kus numbrilise hinde juurde kirjutatakse positiivne kirjeldav tagasiside.

Kõik oskavad väga hästi ja tundubki kui klassis räägid-küsid-toimetad, kõik töötab. KE

Õpimotivatsioon säilib ka nõrgemates õpilastes, sest kirjeldav mittedumbriline hindamine ei sildista õpilasi ja on nn hinnangu väljaütlemisel leebem. Hariduslike erivajadustega õpilased on tänu positiivsele tagasisidele enam õppima innustunud ja nende areng on paremini toetatud.

Vastutuse võtmine ja andmine õppimise eest õpilasele. Intervjuudes toodi välja, et õpetajad annavad nii palju kui võimalik vastutust ja osaliselt ka võimu õpiprotsessi juhtida õpilastele. Õpetaja annab ära osa vastutusest ja õpilane saab otsustusõiguse. Vastutuse võtmine on muutnud õpilaste mõttemaailma ja nad saavad aru, et nad ise vastutavad oma õppimise eest. Õpetajate hinnangul teadvustavad nad endale, et hinde said nemad ise (eelnevalt sõnaliselt hinnatud ja siis numbrilisele hindamisel üle läinud õpilased) oma teadmiste eest. Õpetajad on üllatuslikult täheldanud ka õpilaste mõttemaailmas toimunud muutust ja vastutuse võtmist ebaõnnestunud õpitulemuse korral.

Minu arust öeldi vanasti, et õpetaja pani mulle kahe. Nüüd öeldakse, et ma sain kahe. KD
Õpilased teadvustavad, et nad õpivad iseendale ja vaatamata sellele, et numbrilisi hindeid ei panda, on neil jätkuvalt säilinud tahe õppida.

Kui ta [õpilane] nüüd edasiside ka saab, siis see ongi tegelikult tema töö, ta teab, mida ta peab tegema ja nüüd on see tema valik, kas ta teeb seda või ei tee. KD

Teadlikumad õppijad. Õppijate teadlikkuse tõus õppimisest väljendus õpetajate-õppejuhtide hinnangul selles, et nad on läbi töötanud ja mõelnud soovitud saavutused ja ka selle, kui palju igaüks on valmis selle nimel pingutama. Õpilased on õpetajate hinnangul alid küsima arvamust igasuguste asjade kohta. Nad tahavad teada, kus nad oma teadmistega õpiväljundite kontekstis asuvad ja kuidas saada paremaid õpitulemusi. Õpilaste teadlikku õppimist väljendab õpetajate hinnangul pidev õpiprotsessi analüüs ja võime näha asju laiemalt.

(...) mis mul läks hästi, mida ma oleks saanud teisiti teha ja mida ma pean veel juurde õppima. KB

Rahulikumad õpilased. Õpilaste rahulikkus on klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemusel tingitud asjaolust, et lastel ei ole hirmu eksida ja kriitikat õpetaja poolt on vähem. Ka hindest tulenev surve kodu poolt on ära jäänud. Õpetajad tõid välja, et lapsed ei mõtle enam selle, mis hinne on ühe või teise sõnalise kirjeldava hinnangu taga.

(...) kodus nõutakse ja tahetakse, (...), see hullus on nagu lastel ära jäänud, laste kiusamine sõna otseses mõttes, see pinget alla panemine (...) KE

Õpetajad nimetasid, et eksimuse või negatiivse alatooniga hinnang ei kutsu enam esile nii emotsionaalseid tundepehanguid nagu hinnete korral.

Rahulikud on laste poolt küll, sellist nutulahinat, et ma sain nüüd nelja. KE

(...) mis halvasti, siis uuesti, et see ei ole nende jaoks tragöödia, kui nad peavad midagi uuesti tegema, (...) KD

Samuti on õpilased rahulikud, kuna õpeprotsessis puudub võistlusmoment ja neid ei võrrelda omavahel. Võrdlus toimub õpilase enda arenguetappide vahel.

Parem läbisaamine klassikaaslastega. Klassiõpetajad täheldasid, et kirjeldava mittenumbrilise hindamisega on kaasnenud ka õpilaste omavaheline parem läbisaamine.

(...) et ühel päeval ma [üks õpilane] saan selle lapsega läbi, järgmisel päeval ma ei saa, aga ei olnud niimoodi, et pika puuga oleks keegi ära teinud. See oli minu jaoks üllatav. KG

See vähendab konkurentsi, toobki esile selle, et on võimalik üksteist toetada või aidata või suunata. Kõigil on ju üks eesmärk, et ei ole selline veri ninast välja võistlus. KD

Õpetajad tajusid klassi üksmeelsemana, kus puuduvad tõrjutud. Õpilased toetavad ja aitavad teineteist.

Õpilaste arengust lähtuvad õnnestumised kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul on kokkuvõtvalt klassiõpetajate-õppejuhtide hinnangul esmajoonel seotud ennast analüüsida ja hinnata oskava õpilase kujunemisega. Kirjeldava hindamisega kaasuv õpilaste eesmärgistatud ja teadlik õppimine avardab oluliselt nende maailmavaadet ning säilitab õpimotivatsiooni, kus ei keskenduta üksteise võrdlemisele ja soositakse paremat läbisaamine klassikaaslaste vahel.

3.2.3 Klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused õnnestumistest lastevanemate seisukohtadest kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul.

Lapsevanemate rahulolu muutunud hindamissüsteemiga. Klassiõpetajad ja õppejuhid nimetasid mitmeid kordi vanemate rahulolu kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul. Mõned vanemad on õpetajate sõnul välja toonud, et nad ei tahaks, et kool hinnetele tagasi läheb. Numbrilise hindamise puudusena nimetasid lapsevanemad klassiõpetajatele selle lakoonilisust ja sisutust.

(...) number ei ütle mulle [lapsevanemale] midagi, et ma tahan nagu teada, mis seal puudu on, kui lapsel ühes aines oli „4“. KF

Õpetajad tõid välja, et lapsevanemad on tänulikud tagasiside eest, mida nad lapse omandatud oskuste kohta jagavad ja seetõttu on vanematel lihtsam last puudujääkide osas järgi aidata või toetada. Õpetajate sõnul aitab igapäevane tagasiside vanematel paremini „järke hoida“ lapse õppimisel ja mõista õpetaja tagasiside sisu.

(...) nad [lapsevanemad] olid nii tänulikud, et nad said oma lapse kohta nii palju infot ja niipalju sellist, mida nad polnud ise märganud, just seoses õppimisega ja õppimise seisukohalt. KA

Intervjuudes toodi ka välja, et lapsevanemad soovivad lapse kohta õpetajalt kohati isegi veel rohkem tagasisidet.

Lapsevanemate suhtumise muutus. Õpetajad tajusid ja tõid välja, et lastevanemate suhtumine on kirjeldavas mittenumbrilise hindamisse muutunud ning selle taga on koolide selgitustöö. Õpetajate sõnul räägitakse ja koolitatakse ühe rohkem vanemaid sõnalist hindamist mõistma ning see on ka nende teadlikkust tõstnud. Selle tõttu tõid õpetajad välja lastevanemate poolset rahulolu muutunud hindamissüsteemiga.

(...) lapsevanematel see pinge on küll juba maha võetud selle ajaga, aga alguses oli see, et ma ju ei tea nüüd enam mitte midagi, kuidas tal läheb. KB

Õpetajad tõid välja, et lapsevanemateni jõuab mõistmine, et muutused hariduses ei ole üksikute koolide teemad, vaid sellega lähevad ajapikku kaasa enamus üldhariduskooli.

Teistes koolides ka on juba ja lihtsalt ongi [mittenumbriline hindamine]. Kes [lapsevanem] algul mõtles vihaga, et ma lähen ära, viin oma lapse teise kooli. Pole mõtet viia, seal tuleb ka selline. KA

Õpetajad nimetasid üha enam levivat lastevanemate mõistmist, et kool ei ole koht, kus lapse õppeedukuse ainuke tagatis on positiivne hinne. Õpetajate hinnangul saavad vanemad aru, et hinne üksinda ei ole õppimise motivaator ja kirjeldav tagasiside annab talle lapse kohta oluliselt rohkem informatsiooni.

Kokkuvõtvalt on klassiõpetajate ja õppejuhtide hinnangul lastevanemate seisukohad õnnestumistest kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga seotud rahulolu ja suhtumise muutumisega, kuna vanemad saavad kirjeldava tagasiside tõttu paremini järgida lapse arengut koolis.

3.3 Klassiõpetajate ja õppejuhtide kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga esile kerkinud raskused

Uudsus. Õpetajatel on raske jagada piisavat infot lapsevanemale ja sealjuures veel õpetada lapsi, kui nad ise ka täpselt ei tea, kuidas kirjeldavat mittenumbrilist hindamist rakendada. Samas on õpetajad valmis uue hindamissüsteemi rakendamist õppima.

(...) hästi suur mure, et kuidas see sadul ikka välja peaks nägema ja kas see jalgratas ikka hakkab sõitma (...) KC

Enamasti omavad nii õpetajad kui ka lapsevanemad vaid numbrilise hindamise kogemust ja ei osata anda piisavalt tagasisidet. Uudsus toob kaasa mõtteviisi muutuse, kuid

ikka tekib õpetajatel kiusatus hinnet panna. Seetõttu mõistavad õpetajad lastevanemaid, sest neil võib olla isegi keerulisem muutustega toime tulla.

Seda on jube raske murda, seda arusaama, et õppetöö toimub ka teistes vormides, koostööd ja muud asjad, uus ja uued nõudmised, et nendega toime tulla. KF

Muutused võtavad küll aega, kuid õpetajad tajuvad uuele hindamissüsteemile üleminekut väga tormilisena. Sealjuures puuduvad õpetajatel teadmised uue hindamissüsteemi toimimisest, eriti veel olukorras, kus koolis vahetub suur hulk pedagooge. Keeruline on ka seetõttu, et paljud asjad kujunevad välja töö tegemise käigus, mis tähendab suurt aja kulu.

Sõnastamine. Sõnastamise puhul toodi raskusena välja just puuduvat sõnavara, mis mittenumbrilist hindamist hästi kirjeldaks. Õpetajatele valmistab raskusi hinnangu või tagasiside lausete moodustamine, sest need peavad olema lihtsad ja arusaadavad nii lapsele kui ka vanemale. Õpetaja ja lastevanema koostöö on siis edukas, kui lapsevanem mõistab ja saab piisavalt infot ning tagasisidestamisel kasutatav sõnavara on omavahel kokku lepitud. Õpetajad mõistavad, et sõnastus peab olema selline, mis oleks lapse arengut edasiviiv.

(...) kuidas sa annad seda tagasisidet nii, et ta [õpilane] ei võtaks seda, et läks halvasti, vaid see oleks nagu edasiviiv tagasiside. KB

(...) sõnastus, et vanem, kui ta [lapsevanem] pole veel aru saanud, et ta mõistaks, et ongi lapsele seda tuge või toetust vaja (...) KA

Õpetajate arvates läheb neil rohkem aega mitte tagasisidestamisele, vaid just selle välja mõtlemisele ja kirja panemisele.

Praktiline rakendamine. Uuendustega kaasneb mure nende rakendamisega, nii on see ka hindamissüsteemiga. Intervjuudes väljendati praktilise toe puudust, sest koolitused üksinda ei aita õpetajatel hindamissüsteemi edukalt käima lükata.

Asi selles, et sa võid ju kuulata peale koolipäeva sellest, aga kui sa pead järgmine päev minema sinna tegema (...) KC

Õpetajatel on raske kirjeldavat mittenumbrilist hindamist rakendada, sest kõik haridust puudutavad dokumendid on endised ja ei toeta muutunud hindamissüsteemi. Õpetajad ei ole kindlad, et nad selle süsteemiga näevad laste arengut, sest momendil toetab seadusandlik dokumentatsioon pigem väga selgeid raame. Praktilise poole pealt on segadus ka selles osas, et kas hinnangut peab samaaegselt kajastama mitmes kohas (Stuudiumis, õpilaspäevikus, vahetult ülesande juures jne). Puudust nähakse ka hindamissüsteemi tehnilistes lahendustes, sest need ei ole hetkel kooli ja kodu poolt hästi hallatavad. Õpetajad näevad raskust ka selles, kui täpseks sõnaliste hinnangute lahtikirjutamisel minna.

(...) kui me hakkame kõike neid kirja panema, siis me kaevame endale sügava augu. (...) mida ja kuidas me fikseerime, et me pärast endal jalgu alt ära ei tõmba. KG

Õpetajatel on hirm hindamissüsteemi puudulikus toimimises. Vähesed kogemused tõstatavad õpetajates ka küsimuse, kuidas tublisid õpilasi muutunud hindamissüsteemis innustada.

(...) lapsed on isiksused igaüks omamoodi, püha jumal, ega meie kõik siin laua ümber ei ole samast vormist välja tulnud. KG

Praktilist laadi raskus on õpetajatele ka see, mille põhjal panna lapsele hinde, kui selleks peaks vajadus tekkima (näiteks kooli vahetus). Momendil nähakse uut hindamissüsteemi küll teoreetiliselt väga hästi toimivana, kuid praktikutel - õpetajalt - on neid mõtteid keeruline ellu viia.

Ebatõhus tagasiside. Õpetajad mõistavad, et sõnaline hindamine on neile suur pingutus, kuid jääb küsitavaks, kas see kõik ka õppijani jõuab ja kas ta kasutab seda eesmärgipäraselt. Õpetajad leiavad ka, et tagasiside ei saa olla väga detailne ja eriti algajad õpetajad ei peaks kulutama lisaenergiat pidevale õppeprotsessi tagasisidestamisele. Kirjaliku tagasiside tõhususe hindamisel tekitab küsimus, et kas see ikka on n-ö lävepakk järgmiseks soorituseks või jääbki see kasutuks tekstiks paberil. Suulise tagasiside puhul on veel küsitav, et kas laps koju jõudes mäletab, mida õpetaja koolis rääkis.

(...) kõige kurvem, et ma võin talle rääkida, aga mis tal meelde jääb, ta noogutab peaga ja ongi kõik. KE

Olulise välja toomine. Kirjeldava sõnalise hinnangu andmisel valmistab õpetajatele raskusi ka olulise õpitulemuse välja toomine. Õpetajates tekitab segadust, et mis on need olulised kohad, mida nad peavad hindama ja mille jaoks nad lõppkokkuvõttes konkreetset hinnangut üldse vajavad. Õpetajad mõistavad, et nad peavad keskenduma õpetatava sisule, kuid millele pöörata enam tähelepanu ja kuidas liikuda edasi, kui õpilasel jääb mõni valdkond õppeaines omandamata, jääb neile ebaselgeks. Lisaks tajuvad õpetajad, et sõnaline hindamine piirab nende väljendusvabadust, sest:

(...) sa pead valima, mida sa ütled, kuidas sa ütled, kui palju sa ütled, mis sellest kasu on. KC

Raske. Mitmeid kordi mainiti intervjuude käigus, et kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisel ülemineku on raske. Täpsemalt toodi välja, et just alguses oli raske ja eriti välja mõelda õpilase õpisoorituse kohta sobivaid kirjeldavaid hinnanguid. Lisaks nimetati, et raske on trimestrite lõpus hinnanguid kokku panna.

(...) kas kõik on nii oluline, ongi õpetaja jaoks alguses väga raske. KD

Juttu rohkem. Mittenumbriline hindamine oli õpetajatele raske ka seetõttu, et see nõuab oluliselt pikemat teksti tootlust tagasisidestamisel. Õpetajad arvavad, et kui tagasisidestatav tekst on liiga pikk, siis on see raskesti mõistetav kõigile seotud osapooltele (laps, vanem, õpetaja). Samuti tõid nad välja, et nad ei ole võimelised väga pikka tagasisidet kirjutama.

Eksimine/arusaamatus. Eksimist, kui raskust, tõid õpetajad välja töökoormusega kaasuva tegurina.

(...) mõnikord käigupealt ja põlve otsast, loomulikult mul jääb 100 viga sisse, kirjavead või siis sellised stiilivead. KA

Nad küll mõistavad, et eksimine on inimlik, kuid püüavad sellele siiski õigustust leida.

Kokkuvõtvalt on klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemusel kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga kaasnevad raskused seotud uudsusega, mis on ühelt poolt seotud väljaõppe ja praktiliste kogemuste puudumisega. Teisalt aga ka õpetajate endi kahtlustega oma töö kvaliteedi tagamises ja kirjeldava sõnalise tagasiside eesmärgipärasest kasutamises õpilase ning lapsevanema poolt.

3.3.1 Kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga kaasuv töö- ja ajamahukas õpetajale.

Õpetajatele oli kõige suurem raskus kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisel üleminekul sellega kaasuv töö- ja ajamahu suurenemine. Ajamahukus on seotud erinevate teguritega, kuid koondatav siiski reaalse edastatava sõnalise hinnangu hulgale ehk tagasiside pikkusele.

Ajakulu tõttu tunnevad õpetajad isegi süümepiinu, sest tagasiside kvaliteet ei ole päris see, mida nad sooviksid anda.

(...) peaks rohkem nagu hinnet lahti seletama, tõsiselt kohe piinab, tahaks kirjutada sinna „väga hästi“, et oskad kõike seda, aga lihtsalt ajapuudus on nii õudne. KF

Ajapiirang paneb õpetajaid muretsema aines läbitavate teemade mahu üle ja ühekülgse tagasiside andmise pärast. Viimane tähendab seda, et õpetaja jõuab anda lapsele küll suulist tagasisidet, kuid kirjaliku andmiseks, mida ka lapsevanem näeks, jääb aega napiks.

Palju tööd. Töömahu suurenemine oli õpetajate poolt ülekaalukaim raskus, mis kaasneb hindamissüsteemi muutusega. Õpetajate negatiivne meelestatus mittenumbrilisele hindamisele üleminekul on valdavalt seotud lisanduva uute suuremahuliste tööülesannetega. Töömahu suurenemist väljendati väga värvikate väljenditega - 'koormavam', 'suur töö', 'jube palju tööd', 'tohtu töö', 'meeletu töö'. Trimestri lõppudes hindasid õpetajad töömahu suurenemist isegi nädalate või kordadega (kolm korda).

Ma kirjutan nt keskmiselt 48 A4 tundi ja et õige laps õigesse lahtrisse saada (...) KA
Töömaht üllatas, et kui trimestri lõpus siis korralik nädal läks ära (...) KD

Teisalt väljendasid nad ka inimlikku piiri tagasiside andmisel ja enda jõuvarude puudumist.

Seda ma tunnen küll, et ma ei jõua, (...), kui ma lapsele midagi saan öelda, aga et ma siis ka e-päevikusse ja lapsele (...). Ja räägin ka juurde kogu aeg. KE

Liiga palju õpilasi. Õpetajate suureks probleemiks sisuka tagasiside andmisel on õpilaste suur arv klassis. See tähendab, et nad ei jõua kõiki õpilasi jälgida ja tähele panna. Ka lähitulevikus ei nähta mitte klassis õpilaste arvu vähenemist vaid hoopis suurenemist. Selle tõttu peavad õpetajad ebareaalseks anda sõnalist tagasisidet näiteks 300 lapsele. Nad võrdlevad seda „konveierina“, millel puudub individuaalne lähenemine ja ka kvaliteet.

(...) sul jookseb ju konveieri peal kogu aeg läbi. Kui sul on ikkagi täiskoormus, siis sa ilmselgelt ei suuda kõigile seda, see oleks enesetapp täiesti hakata nõudma seda õpetajalt, et ta suudaks kõik need. KE

Hiljem ei mäleta. Ajalise piiranguna raskendab sõnalise tagasiside andmist ka see, et õpetaja ei pruugi tunni ajal jõuda õpilaste kohta kohe märkmeid teha, hiljem ei pruugi need aga meeles olla. Tunni ajal on väga raske midagi üles kirjutada või kui seda tehakse, võib ülestähendus olla liiga konspektiivne või märksõnaline. Õpetajad tõid välja, et hiljem on tagasisidet anda keeruline ja see võib olla väga üldsõnaline.

Kui ma kirjutan mingit udujuttu (...), kuna seal on osaoskuste peal eestikeeles näiteks, (...), ma kirjutan lihtsalt, et sa tegid töö väga hästi. KE

Ei jõua laste või muuga tegeleda. Kirjeldav mittenumbriline hindamine on pannud õpetajaid tundma, et nad peavad pidevalt tagasisidet andma ja nad ei jõua enam klassiruumis tunni ajal laste endiga nii palju tegeleda. Samuti tajuvad nad, et tagasisidestamisele kuluv aeg on sundinud neil muud kohutused unarusse jättnud.

Kokkuvõtvalt on kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga kaasuv õpetajate töö- ja ajamahukus seotud uute lisanduvate tööülesannetega kirjeldavate hinnangute andmise näol ja suure õpilaste arvuga. See omakorda paneb aga kahtluse alla tagasiside kvaliteedi.

3.3.2 Õppija motivatsiooni kadu.

Õppijate õpimotivatsiooni kadu võis intervjuudes välja lugeda mitmest aspektist. Õpetajate hinnangul on see ühelt poolt seotud sellega, et kirjeldav mittenumbriline hindamine võttis ära võimaluse põhiainetes nõrkade õpitulemustega õpilastel silma paista loovainetes. Sellega võetakse temalt ära ainuke eduelamus ja tal puudub võimalus millegagi klassis silma paista. Teisalt aga sellega, et võistlusmomendi järgi janunevatel õpilastel puudub uue hindamissüsteemiga võimalus end teistega võrrelda. Selle tõttu oli neile number oluliseks õpimotivaatoriks.

Ei pinguta nii palju. Õpetajad tõid välja, et sõnaline hinnang ei määratle täpselt lapse taset õpitu kontekstis ja hinnangu sõnastus võib olla raskesti mõistetav või hoopis liiga „leebe“. Selle tõttu on ka pingutus õpitulemuste saavutamisel oluliselt väiksem. Õpilased seostavad pingutust hindegaga ja kui seda ei järgne, siis lükatakse ülesande sooritust edasi.

(...) mõned kohe kasutasid seda ära, et selle eest hinnet ei panda, küll ma teen kunagi. (...) laps absoluutselt ei saanudki sellest aru, et tal läks halvasti ja ta peab uuesti tegema. KG

Võrdlemine. Võrdluse puudumine ei lase silma paista nõrgematel ja ka tublimatel õpilastel ning see võib luua klassist ühtlaselt nõrga või tugeva mulje. Õpetajad leiavad, et võistlusmoment on tihti motiveeriv ja seda ka õpetajate endi hulgas näiteks paralleelklasside vahel.

Hindeootus. Õpetajate hinnangul peaksid õpilased käima koolis teadmiste saamise, mitte hinnete pärast. Kahjuks kogevad nad aga tihti, et õpilased tahavad saad hindeid ja kool võrdub neile hinnete saamisega. Eriti oodatakse hinnet „5“. Sõnalisi hinnanguid teisendatakse tihti ümber numbrites isegi sellest laste poolt, kes ei ole kunagi hindeid saanud.

Meil on 3.klass, kes pole kunagi hindeid saanud. Õpetaja kirjutab „hea“, „ma sain 4!“. Omavahel [õpilased] räägivad niimoodi ja nad pole kunagi hindeid tõesti saanud. KF

Kohusetunde vähenemine. Arvatakse, et õpilased ei võta mitterumbrilise hindamise tõttu õppetööd nii tõsiselt kui numbrilise hindamise korral. Kardetakse ka, et kui sooritusele ei järgne hinne, siis ei peagi enam õppima, õpilased on oma kohustuste täitmisel hooletumad ja pingutavad alles suurema töö eel.

Ei riiva tundeid. Õpetajad seisavad silmitsi dilemmaga, kuidas anda negatiivse alatooniga tagasisidet, kuid mitte riivata lapse tundeid ja vähendada tema õpimotivatsiooni. Õpetajad püüavad vältida negatiivset hinnangut, sest sõnal on väga tugev mõju ja see võib jääda õpilase teadvusse pikkadeks aastateks. Selle tõttu on neile tõeline väljakutse sellise tagasiside välja mõtlemine, mis aitab küll puudujääke esile tuua, kuid säilitab võimaluse eduelamuseks.

Sa [õpetaja] ei taha kohe öelda, et see töö oli kehvasti tehtud, (...) KB

Pole tähtis õppeaine. Õpetajad on täheldanud õpilaste hulgas levivat arusaama, et õppeained, kus ei panda hinded, ei ole justkui tähtsad. Selle taga leiavad õpetajad olevat lapsevanemate suhtumise ja vastava sõnumi edastamise lastele.

(...) kodus sisendatakse, sest, kui laps tuleb tundi ja ütleb, et viimati tegelesin selle jobutusega 3.klassis, kuigi ise on 2. klassis. KG

Õpetajad seisavad silmitsi raskusega, kuidas jõuda lasteni ja muuta nende mõttemaailma, et nad ise tahaksid õppida ning ei otsiks kergemaid vastupanu teid.

Kokkuvõtvalt on õppija õpimotivatsiooni kadu klassiõpetajate-õppejuhtide hinnangul üks olulisemad raskuseid, millega kirjeldavale mitterumbrilisele hindamisele üleminekul koolides silmitsi seistakse. Kaasõppijaga võrdluse puudumine, hindeootus, kohusetunde vähenemine ja õppeaine ebaolulisus on tegurid, mis motivatsiooni kadu õpetajate hinnangul õpilastes põhjustavad.

3.3.3 Klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused lapsevanemate hoiakutest ning suhtumisest kirjeldavale mitterumbrilisele hindamisele üleminekul.

Tahavad numbrit. Õpetajad tõid välja, et lapsevanemad aktsepteerivad kirjeldavat sõnalist hinnangut, kui seal kõrval on ka numbriline hinne. Leidub õpetajaid, eriti lühema kujundava hindamise kogemusega koolides, kelle arvates on vanemate kindel veendumus, et kui ei ole hindeid, siis lapsed ka ei õpi. Õpetajate sõnul tahavad vanemad teada, mis hinnang millisele hindele vastab. Selle tõttu valmistavad muutused lapsevanematele raskusi kohanemisel ja põhjustavad õpetajate hinnangul koolile survet tagasi mitterumbrilisele hindamisele minna. Vanemad tahavad konkreetsest ja „tõlgivad“ sõnalised hinnangud ümber numbriteks.

(...) nende sõnade ja lausetega saab käänata ja keerata nii, et inimene, kes tahab selgust ja on matemaatilise hoiakuga, siis tema tahaks, et oleks nagu arusaadav. KC

Vanemad annavad õpetajate sõnul lastele juba varakult teada, et kooli minnakse hindeid saama, ja suur on pettumus, kui hindeid ei panda. Kurb on aga õpetajate poolt välja toodud fakt, et lapsevanemad kasutavad numbreid karistamisvahendina. Vanemad kannavad edasi oma kooliaja kogemust.

(...) vanemad arvavad, et tund on ainuke õppetöö vorm, kus tuleb istuda, kus õpilased peaks higi peast välja pritsima ja selle eest ta peab saama hinne. KF

Segane/ei saa aru. Üks õpetajate poolt tihti välja toodud raskusi oli lastevanemate arusaamatus uuest hindamissüsteemist. Segadust tekitab asjaolu, et sõnaline hinnang on mitmeti mõistetav või ei saada sellest üldse aru. Samas on vanemate reaktsioonid sõnalistele hinnangutele väga erinevad. On vanemaid, kes juba väikese negatiivse alatooniga hinnangu peale ärevaks muutuvad, samas kui teine ei tee ühestki hinnangust välja ja alles õpetajaga vesteldes mõistab, kui halvasti lapsel koolis tegelikult läheb.

(...) mõni ei saa üldsegi aru, mis toimub ja teine võib-olla ajab seal juuksekarva lõhki nii, et. Nii nagu kõik lapsed on erinevad, on ka vanemad ja nende arusaamad. KF

Õpetajate hinnangul on lapsevanemad vähe informeeritud ega tea, mida õpetaja täpsemalt sõnaliste hinnangutega öelda tahab. Näiteks on neil väga raskes mõista hinnangut „oskad õpetaja abiga“. Ette on tulnud olukordi, kus vanem küsib õpetaja käest täpselt sama küsimuse, mida tegelikult sõnaline tagasiside juba väljendab. Vanemate sõnalise hinnangu mitterumbrilistust illustreeris üks õpetaja näitega, kus vanem õpetajalt aru päris lapsele pidevate märkuste kirjutamise pärast. Segaduse ja mitterumbrilistuse taga on uus ja võõras hindamissüsteem, mis on vanematele ebamugav ning tülikas. Eriti keeruline on uus hindamissüsteem hariduslike erivajadustega lastele ja nende vanematele.

(...) erivajadustega lastega, kellel on ikkagi, jah, kahjuks väga enamus juhtudel ka vanem selline probleemsem ja siis nemad nagu ei taha üldse selliseid tekste ja keerulisi asju, kuskilt lugeda. KC

Pole huvitatud. Õpetajad tõid intervjuudes välja, et olenemata hindamissüsteemist leidub alati lapsevanemaid, kes pole lapse käekäigust koolis huvitatud. Õpetajad kirjeldasid vanemaid, kes on veendunud, et laps peab kooliasjadega ise hakkama saama.

(...) ei ole vahet, kas me [õpetajad] hindame või räägime, sest on lihtsalt teatud vanemad, kes suhtuvadki kooli ja kooliasjadesse nii-milleks neid jobutusi vaja on. KG

Hindamissüsteemi muutus nõuab vanemalt põhjalikumat süvenemist lapse õppimisse. Hindend andsid õpetajate kogemusel selles osas kiire ülevaate, nüüd peavad vanemad enam aega lapse õppimisse panustama ja selles osas ei ole olda kooliga väga koostööaltid.

Nad [vanemad] panustavad nagu hästi palju sellele, et õpetaja, tee sina see töö minu eest ära. Tihti peale ma tunnen, et ma teen lapsevanema tööd. KF

Õpetajad täheldasid, et vanemate huvi lapse õppimise vastu muutub passiivsemaks juba I kooliastme lõpus. Lisaks huvi puudusele on alati grupp lapsevanemaid, kes pole koolis toimuvaga rahul.

Ei taju lapse taset. Lastevanemate arusaam hindest on õpetajate arvates väga üheselt mõisteta - kui on „3“, siis teada, millisel tasemel on laps õpitu omandanud. Sõnaline hinnang seda aga nii selgelt ei väljenda ja vanemad on teadmatutes lapse käekäigu või taseme kohta. Õpetajate hinnangul on lastevanemate suurim mure see, kuidas nad teavad lapse edusammudest ja millele nad peaksid rohkem tähelepanu pöörama. Samas on jätkuvalt vanemaid, kelle jaoks on oluline laste seadmine pingeritta ja teadlikkus klassi üldisest tasemest.

Üks vanem kirjutas, et tema tahaks 5.klassis õppiva lapse tasemetööde tagasisidet ja pingerida, palju oli parimal punkte, palju oli halvimal punkte ja kes oli parim. KG

Lapsevanemad tunnevad aga muret ka selle pärast, kuidas sujub kirjeldavalt mitterumbriliselt hindamiselt üleminek numbrilisele (näiteks kooliastmete vahel) ja kas tasemed kahe hindamissüsteemi vahel on võrdsed.

(...) sina tead süsteemi, aga teised mõtlevad, et see tähendab enamvähem „2“ või midagi sellist. KG

Vanemad ei tea ka seda tuumikut, kuidas see ideaalne on. KC

Ei loe hinnanguid/ei süvene. Õpetajate vaev anda lapsevanematele tagasisidet laste arengu kohta tundub intervjuude põhjal kohati asjatu vaevana. Nii mitmedki õpetajad tõid välja tõsiasja, et lapsevanemad ei loe tagasisidet, vaid küsivad seda õpetajalt suuliselt. Õpetajatele on jäänud mulje, et vanemad ei vaevu sõnalisse hinnangusse süvenema, eriti veel siis, kui see on pikk või mahukas.

Klassiõpetajate ja õppejuhtide arvamused lapsevanemate hoiakutest ning suhtumisest kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekul on kokkuvõtvalt seotud pigem nende oma kogemustega ehk harjumusega koolist, kus pannakse hindeid. Selle tõttu on lastevanematel raske mõista kirjeldavat sõnalist hinnangut ja positsioneerida oma last klassi kontekstis, et hinnata tema edukust ja toimetulekut.

4. Arutelu

Uurimistööst ilmnes, et valdavalt puudusid klassiõpetajatel ja õppejuhtidel ootused üleminekust kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele. Kuigi antud töös koole omavahel ei võrreldut, ilmnes siiski huvitav fakt ootustes koolides, kus kirjeldavat mittenumbrilist hindamist oli praktiseeritud kõige lühemat aega. Nimelt rõhutasid nende koolide õpetajad ja õppejuhid kõrgemalt ehk linnavalitsuselt tulnud käsku uuele hindamissüsteemile I kooliastmes üle minna. See võis olla ka üheks põhjuseks, miks õpetajatel ei olnud ootuseid, sest hindamissüsteem oli uus, mõneti koolidele peale surutud ja praktilisi kogemusi omati vähe. Samas väljendasid lühikese kirjeldava mittenumbrilise hindamise kogemusega õpetajad koostöövajadust koolide vahel ja soovi ühtse mittenumbrilise hindamissüsteemi väljatöötamise vajadust Tartu linnas. Tajutakse, et iga kool püüab nn ise „jalgratast leiutada“ ja hindamissüsteemi ei ole suudetud veel piisavalt efektiivselt tööle saada. Takistuseks siinjuures olid ka e-kooli või Stuudiumi piiratud võimalused, mis ei lubanud lihtsaid hinnangute andmise lahendusi.

Ootuste puudumist saab vaadelda ka kui positiivset tegurit, kuna see võib viidata õpetajate eelarvamuste puudumisele kirjeldava mittenumbrilise hindamise suhtes. Ootuste ja eelarvamuste vahelise paralleeli tõmbamine on töö autori poolt hüpoteetiline, kuid kui arvestada, et ootus on seotud usuga millessegi – antud kontekstis mittenumbrilisse hindamisse ja eelarvamus (kallutatud) arvamusega millessegi, siis praktilise ja käegakatsutava kogemuse puudusel ei saanud nii mõnelgi koolil neid kumbagi olla. Kahjuks on eelarvamused aga õpetajate hoiakute kujundajateks (Dixon et al., 2011) ja tihti on need negatiivsed just teadmatusel ning hirmust uue ees. Seda oli tajuda koolides, kus oli väga lühike mittenumbrilise hindamise praktika. Siit järeldub, et kuigi kujundav hindamine on juba 2011. aastast riiklikusse õppekavasse (PRÕK) sisse kirjutatud, on see õpetajatele jätkuvalt võõras ja sellega seoses ollakse ka ootuste väljendamises hindamissüsteemi muutusele tagasihoidlikud.

Kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga tõid õpetajad ja õppejuhid välja kaalukad õnnestumised, mis mõjutavad nii nende endi töö kvaliteeti, õpilaste arengut kui ka lastevanemate rahulolu. Kõik välja toodud õnnestumised on väga tihedalt omavahel

seotud. Enam mainitud õnnestumised olid sõnalise hindamisega suurenev individuaalse ja edasiviiva tagasiside andmine õpilastele võrreldes numbrilise hindamisega. Ka Pennula (2015) on oma uurimuse leidnud, et Eesti õpetajatele on tagasiside andmine väga oluline ja ilma selleta ei toimu ka õppimist. Õpetajad põhjendasid tagasiside positiivset mõju suuremas suhtluses õpilaste ja lastevanematega ning parema ülevaate saamises õpilaste arengust. Õpetajad olid veendunud, et kirjeldav mittenumbriline hindamine aitab välja tuua iga üksiku õpilase pingutused ja edusammud, samas kui numbriline hindamine kontrollib ainult nende teadmiseid. Sarnasele tulemusele on välja toonud ka Irving jt (2011), rõhutades tagasiside olulisust õpilaste arengu toetamisel ja õpimotivatsiooni tekkel ning püsimisel. Numbrilise hindamise kontrollivat eesmärki on Taras (2005) nimetanud ka kui „kohtuotsust“. Selle tõttu ei ole numbriline hindamine üksinda kasutades õppija arengut edasiviiv, kuna see on nn normipõhine ja võrdleb erinevaid õpilasi omavahel (Brookhart, 2001). Tagasiside andmise vajalikkus seisneb aga õppija hetketaseme tõstmises soovitud tasemele (Hattie & Timperley, 2007). Õpetajad mõistavad, et algse ja soovitud taseme vahe võib õpilastel olla väga erinev ja tuleneda näiteks uue teadmise omandamise kiirusest. Selle tõttu annab kirjeldav mittenumbriline hindamine õpetajale suurema vabaduse ja kindluse, et õpitulemused või soovitud tase ei pea olema kõikidel õpilastel omandatud üheaegselt ning motiveerib ka aeglasema õppimistempoga lapsi uusi teadmisi omandama.

Teiste oluliste õnnestumistena nimetasid õpetajad ja õppejuhid hindamissüsteemi üleminekuga seoses kaasamist ja koostööd õppijate, lastevanemate kui ka kolleegidega. Kaasamise olulist tähtsust kujundava hindamise rakendamisel on välja toonud ka teised autorid (Black & Wiliam, 2009; Taras, 2005). Eriti oluliseks peetakse õpilaste kaasamist hindamisse esimese kooliastme (Black & Wiliam, 2009) ja seda kinnitasid ka antud uurimuse tulemused. Kaasamine avaldab olulist mõju laste edasisele elule, sest suurendab õpilastes usaldust ja enesekindlust (Stiggins & Chappuis, 2005) ning aitab kaasa vaimsete võimete arengule (Black & Wiliam, 2009). Seega, mida varem (alusharidusest ja I kooliastmest alates) ja enam on õppijad õpiprotsessi kaasatud, seda paremad on ka nende õpitulemused (Sanchez et al., 2017). Ka lapsevanemate kaasamine õppeprotsessi sõnaliste hinnangute läbitöötamisvajaduse kaudu tõstab laste enesehinnangut, kuna nad tajuvad vanematepoolset suuremat huvi õpisaavutuste vastu. Kaasamise olulisus seisneb aga õppimise „omandi“ muutuses, see tähendab, et õppija võtab vastutuse õppimise eest ja talle antakse sõnaõigus ning vabadus teha tema võimetest lähtuvaid otsuseid. See tähendab, et erinevalt numbrilisest hindamisest tuleb sisemine motivatsioon õppida õppijalt endalt. Kõik see saab aga edukalt toimuda vaid kirjeldava mittenumbrilise hindamise korral, kuna õpetaja saab infot, kuidas õpilast aidata rohkem õppima ja õppija saab teada, kuidas suurendada oma õnnestumisi

(Black, 2015; Stiggins & Chappuis, 2005). Seega võtab õpetaja sõnalise hindamisega endale suurema ja vastutusrikkam rolli õppeprotsessis ning vähendab numbrilise hindamisega kaasuvat nn „kohtuotsuse“ langetaja rolli.

Kaasamisega on väga tihedalt seotud ka koostöö, sest mõlemad eeldavad vähemalt kahe osapoole olemasolu. Kui eelnevalt oli rõhk õpetaja ja õppija suhtel, siis koostöö puhul on see pigem õpetaja ning lastevanemate ning kolleegide vaheline. Koostööd kolleegidega väärtustatakse just kogemuste vahetamise tõttu, mis viib paremate lahenditeni ja aitab vähendada töömahtu, mida on välja toodud ka teistes uurimustes õpetajate poolt (Heinla & Heinaste, 2018). Sarnaselt antud uurimisele on leidnud ka Blackà (2003), et koostöö õpetajate vahel on kasulik mitmele osapoolele ja tõstab järk-järgult töö kvaliteeti. Lastevanematega koostöö suurenemist saab seostada kirjeldava mittenumbrilise hindamisel privaatse lapsest lähtuva dialoogi tekkimisega õpetaja ja vanema vahel. Sealjuures on ka vanemad ise tunnustanud sõnalise hinnanguga kaasuvat suuremat koostööd kooliga (Heinla & Heinaste, 2018). Ehk siis õpetaja annab hinnangut konkreetsele lapsele, mis on privaatne ning jõuab seetõttu ka konkreetse lapsevanemani. Kõik see on aga viinud lastevanemate suhtumise muutuseni ja rahuloluni üleminekul uuele hindamissüsteemile, sest nad saavad aru, millised teadmised või oskused vajavad lapsel veel harjutamist ja milles tuleks teda toetada.

Õppija arengust lähtuvad õnnestumised kirjeldava mittenumbrilise hindamise kasutuselevõtuga olid klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemusel seotud eelkõige õpilaste enesehindamise ning -analüüsi oskuse paranemisega. See on aga omakorda viinud õpilaste suuremale vastutuse võtmisele oma õppimise eest. Enesehindamise tähtsust kujundava hindamise kontekstis on välja toodud ka teistes uurimustes (Heinla & Heinaste, 2018; Jürimäe et al., 2011; McMillan & Hearn, 2008). Seega on enesehindamine üks kujundavale hindamise iseloomulik hindamisviis, mis arendab õppijas eneseregulatsiooni ja aitab tal üles leida tema tugevused ning nõrkused (Andrade & Du, 2007; Andrade & Valtcheva, 2009). Eneseregulatsiooni kaudu suudavad aga õppijad kohandada õppimist vastavalt oma õpivajadustele. Kõik see on aga nagu juba eespool sai kirjeldatud seotud õppimise „omandi“ muutusega ja teadlikuma ning sisemiselt motiveerituma õppija tekkimisega, kes on orienteeritud enda saavutustele, mitte võrdlusele klassikaaslastega. See omakorda aitab säilitada häid suhteid klassikaaslastega läbisaamisel, sest puuduvad eelarvamused ja õpilased tajuvad üksteist võrdsetena. Huvitav fakt, mis antud ja Jürimäe et al. (2011) uurimusest enesehindamisest ilmnas oli see, et õpetajate hinnangul hindavad õpilased iseennast karmimalt kui õpetajad. Samas Sanchez et al. (2017) metaanalüüsi tulemused näitasid, et õpilased hindavad ennast suhteliselt sarnaselt õpetajaga. Siin võib tulemuste erinevus olla ühelt poolt seotud õpilaste praktilise hindamiskogemuse vähesusega (Jürimäe et al., 2011) ja

selle tõttu keskendutakse liigselt üksikutele mitte sisulistele vigadele. Teisalt võib see olla seotud Eesti kultuurilise kontekstiga, kus ollakse liiga kriitiline iseenda saavutuste üle ja hinnatakse ennast pigem madalamalt kui kõrgelt. Seega oleks õpilase seisukohalt vaadatuna suurim õnnetumine, mis muutunud hindamissüsteemiga kaasneb õpimotivatsiooni ja ka meie koolides probleemiks oleva koolirõõmu säilimine teise ning ka kolmandas kooliastmes.

Üldised raskused, mida muutnud hindamissüsteem endaga kaasa toob olid klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemusel uudsus, tagasiside sõnastamine ja raskused olulise välja toomisel, ebakindlus tagasiside tõhususes ning hirm eksida. Kõik nimetatud raskused võib koondada uudsuse ja sellest tulenevalt väheste hindamisalaste teadmise alla, millele lisandub ka praktilise kogemuse vähesusest tulenev hindamisalane kirjaoskamatus (Popham, 2009; Toomela, 2009; Yamtim & Wongwanich, 2014). Uudsust saab seostada ka õpetajate konservatiivsusega (Henno & Granström, 2012), mis tekitab hirmu uue ja tundmatu eest, sest õpetajate hinnangul toob uus hindamissüsteem kaasa radikaalsed muutused õpilastes ja nende käitumises (Black, 2015). Siinjuures ei ole Eestis läbi viidud ühtegi uurimust, mis selgitaks sõnalise hindamise mõju õpilasele pikemas perspektiivis ja seega puudub õpetajatel nn „garantii“ või tõestus uue hindamissüsteemi reaalsest kasust õpilastele. Teisalt tekitab aga õpetajates erinevate koolide kogemused (Heinla & Heinaste, 2018; Jürimäe et al., 2011) segadust, sest igaüks püüab justkui avastada oma „jalgratast“. Seetõttu võib ka Tartu linnavalitsuse nõuet kõikides Tartu koolide I kooliastmes üle minna kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisel lugeda kui „vabade käte“ andmist koolidele, kuna ei määratleta täpselt, mis kujul hindeid või tagasisidet väljendatakse. Samas täiend 'kirjeldav' eeldab siiski kujundavale hindamisel iseloomulike elementide kasutamist. Võrreldes teistes Eesti omavalitsuspiirkondades kehtiva olukorraga on see aga siiski samm suurema kooskõla ja teatud ühisosa poole hariduses.

Lisaks eelpool nimetatud üldistele raskustele, jagunesid klassiõpetajate ja õppejuhtide vastused kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga veel õpetajate töö mahtu, õpilaste õpimotivatsiooni ja lastevanemate hoiakuid ning suhtumist kajastavateks hinnanguteks. Õpetajate tööd puudutava raksusena toodi kõige enam välja muutusega kaasuv suur töö- ja ajamahukus. See tegur on ka paljudes teistest uurimustes enim mainitud raskus, mida sõnaline hindamine endaga kaasa toob (Henno & Granström, 2012; Kirsch, 2015; OECD, 2005). Eesti koolides on sõnalist kirjeldavat hinnangut seadusest lähtuvalt lubatud kasutada I ja II kooliastmes (PGS, 2010, § 29), kuid nagu ka antud uurimus näitas, piirdub see pigem I kooliastmega. Siinjuures peitub vastus just töömahus, sest klassiõpetaja haldab I kooliastmes keskmiselt 24 õpilast, samas kui aineõpetajal II kooliastmes võib neid olla 100 või isegi rohkem. Seega on õpetajate hirm sõnalisele hindamisele ülemineku ja suure õpilaste

arvu vahel mõistetakse eriti kui seda võimendab teadmatus ja oskamatus uut hindamissüsteemi efektiivselt rakendada.

Õpetajad tõid kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele ülemineku raskusena välja õpilaste õpimotivatsiooni võimalikku langemist või koguni kadumist, mis kõlas vastustes oluliselt ülekaalukamalt kui õnnestumises mainitud õpimotivatsiooni tõus. Õpimotivatsiooni langust väljendasid õpetajad õpilaste väheses pingutamises, õppe edukuse võrdlusvõimaluse puudumises klassikaaslastega, kohusetunde vähenemises ja II kooliastmes mittenumbriliselt hinnatavate õppeainete väheses tähtsustamises. Kirjeldav hindamine võib tunduda liiga „leebena“ ja õpilaste õpimotivatsiooni pärssivana, sest puudub võimalus lapsi selekteerida (Gardner, 2010) ja äärmuslikel juhtudel ka karistada. Huvitav on fakt, et õpilase vajadus ennast teistega hinnete alusel võrrelda oli ka sellistel lastel, kellele pole kunagi hindeid pandud. Siin võib selgitusi olla kaks, esimene nendest on õpetajate jätkuv (mitteametlikult) kahe hindamissüsteemi kasutamine klassiruumis põhjendusega, et õpilased soovivad väga hindeid saada. Teine on aga vanemate surve saada teada, kuidas lapsel koolis läks (Mis hinde said?) ja lisaks ka küsimus, milline hinne oli sõbral/klassikaaslastel. Samas on see ka mõistetakse, sest hinne on lihtsasti ja väikese ajakuluga mõistetakse ning võimaldab teha üldiseid järeldusi lapse koolis hakkamasaamise kohta. Hindeootuse nii õpilaste kui ka lapsevanemate poolt on toodu välja ka teiste autorite poolt (Henno & Granström, 2012; Wiliam, 2011). Kurb on aga sealjuures see, et vanemad hinde „taha“ väga ei vaata ja selgust, mida laps realselt oskab ja milles vajab abi, ei soovita saada. Selle tõttu peavad lapsevanemad kirjeldavat hinnangut üleliigseks ja koormavaks info, mis nõuab aega ja süvenemist. Viimase osas peavad aga koolid enam lastevanematega koostööd tegema ja jagama selgitusi, sest vanemaid tuleks kaasata ja koolitada, kuidas sõnalisi hinnanguid lahti mõtestada.

Uurimusest võib järeldada, et kuigi Tartu koolides oli kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminek linnavalituse kohustus, toodi nii lühikese kui ka pika kogemusega koolides välja hulga õnnestumisi, mis võiksid üle kaaluda esimestel ülemikuaastatel ette tulevad raskused. Olulisemad järeldused antud uurimusest on, et üleminekul kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele:

- loodetakse suuremat koostööd koolide vahel;
- suureneb koostöö ja kaasamine õppeprotsessiga seotud osapoolte vahel;
- suureneb õpilaste enesehindamise ja -analüüsi oskus ning tõuseb õpimotivatsioon;
- suureneb õpetajate töömaht ja ajakulu hinnangute kirjutamisele ning langeb õpilaste õpimotivatsioon;
- vanemate vastuolu ja hindeootus.

Uurimuse piirangud ja soovitus edasisteks uurimusteks

Uurimuse piiranguks peab töö autor asjaolu, et õppejuhid mõjutasid klassiõpetajate vastuseid fookusgruppides ja seetõttu ei pruukinud nad väljendada vabalt kõiki oma seisukohti. Võimusuhted võisid põhjustada ka liigset vastandumist, kus kooli juhtkond võis olla vastu võtnud otsuse, mis ei ole meelepärane kõikidele õpetajatele ja uus hindamissüsteem oli peale surutud. Kui õppejuhid ei oleks fookusgruppides osalenud, oleksid õpetajate vastused võinud olla rohkem subjektiivsed ja nende endi kogemusel põhinevad. See aga tähendab, et vastused oleksid võinud olla veel suurema rõhuga raskustel, mida sõnaline hindamine endaga kaasa toob.

Teiseks piiranguks oli fookusgruppide varieeruv suurus. See tähendab, et väikeses grupis ei tekkinud suurele grupile omast sünergiat ja vastuste edasiarendust. Samas kui grupi moodustasid õppejuht ja klassiõpetaja, võis jääda domineerima positsioonilt kõrgemal oleva töötaja hääl. Samas suures grupis võis jääda tagasihoidlikum õpetaja tahaplaanile ja tema arvamus ei jõudnud intervjuueeritavani. Seega oleksid gruppide suurusjärgud võinud olla sarnasemad, mis oleks taganud vastuste laiemaa haarde.

Uurimuse piiranguks peab töö autor ka koolide erinevat hindamiskogemust ja ajendit kirjeldavat mittenumbrilist hindamist rakendada. Erinev hindamiskogemus viis alla kolme aasta rakendanud koolides vastuste ülekaalu ülemineku raskustele, samas kui seitsmeaastase kogemusega koolides oli ülekaalus õnnestumised. Seega olid vastused ühe või teise uurimisküsimuse poole kallutatud vastavalt koolis kogemusele. Samuti oli kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele ülemineku ajend piiranguks, kuna valimis oli koole, kus sõnaline hindamine oli osa õpetamisfilosoofiast, samas kui teises oli see selgelt linnavalituse poolt peale surutud kohustus. Kui valimi koolide hindamiskogemus ja ülemineku ajend oleksid olnud sarnased, oleksid uurimuse tulemused objektiivsemad ja ka omavahel võrreldavad.

Uurimuse tulemused on kogemuse jagamise eesmärgil kasutatavad kõikides koolides, kus on plaanis üle minna kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisel, et kaaluda selle eeliseid ja kitsaskohti. Viimased põhjendavad, miks Eestis paljud koolid ei taha kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üle minna. Selle tõttu võiks käesolev uurimus olla üheks sisendiks järgmisele ja ulatuslikumale, mis uuriks sõnalist hindamissüsteemi rakendanud koolides õpilaste arengut ja õpiharjumuste muutust. Eriti võiks rõhku panna antud uurimuses selgunud suurenenud enesehindamisoskusele. Samuti vajab jätkuvalt selgitustööd hindamissüsteemidega kaasnevad terminid ja nende praktiline kasutus.

Kokkuvõte

Kvalitatiivne uurimus viidi läbi eesmärgil selgitada Tartu linna üldhariduskoolide I kooliastme klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused üleminekust kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele. Uurimus oli ajendatud Tartu linna poolt vastu võetud otsusest 2016/17. õppeaastast kõigis Tartu üldhariduskoolide I kooliastmes üle minna kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele. Millised ootuseid, õnnestumisi ja raskuseid kogesid klassiõpetajad ning õppejuhti üleminekul kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele olid uurimisküsimused, millele töös vastust otsiti.

Fookusgrupi intervjuud viidi läbi seitsmes Tartu üldhariduskoolis, kus kirjeldavat mittenumbrilist hindamist oli rakendatud 1-7 aastat. Fookusgruppidesse kuulusid erineva tööstaži ja vanuse ning kirjeldava mittenumbrilise hindamise kogemusega klassiõpetajad ja õppejuhid. Andmete töötlemiseks kasutati induktiivset sisuanalüüsi ja programmi *MAXQDA11*.

Uurimuse tulemustest selgus, et klassiõpetajatel ja õppejuhtidel ei olnud valdavalt ootusi üleminekul kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele. Üks vähestest ootustest, mida välja toodi, oli Tartu koolide vaheline koostöö ja nõu jagamine kirjeldava mittenumbrilise hindamise efektiivseks rakendamiseks.

Kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga kaasnevate õnnestumistena toodi klassiõpetajate ja õppejuhtide poolt välja nende endi töö tulemuslikkuse paranemist, õpilaste arengu toetamist ning lastevanemate võimalust paremini jälgida oma lapse arengut. Õpetajate töö tulemuslikkust tõstsid õpilastele antav kirjalik ja suuline tagasiside, kaasamine, koostöö, mida toetasid aastatega omandatud kogemused ja vilumus kirjeldava mittenumbrilise hindamise rakendamisel. Õpilaste arengut aitab muutunud hindamissüsteem toetada suurenenud enesehindamise ja -analüüsi oskuse, õpimotivatsiooni ning õppimise eest vastutuse võtmise kaudu. Tulemuseks on aga teadliku ja rahulikum õppija.

Raskused, mida kogeti kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga olid kaalukad ja hõlmasid nii õpetajate tööhulga suurenemise tõttu ajamahukust, kui ka vastuolusid lastevanemate suhtumises ning õpilaste õpimotivatsiooni languses. Õpetajatele on sõnalise hinnangu kirjutamisel raske lausete sõnastamine ja olulise välja toomine. Lastevanemate vastuolu taga oli aga õpetajate hinnangul hindamissüsteemi uudsus, mis põhjustas arusaamatust või mittemõistmist ja laste õpitaseme üle kontrolli puudumist. Oluline raskus uuele hindamissüsteemile üleminekul oli õpetajatele lastevanemate soov, et koolis pannakse lastele traditsiooniliselt hindeid, mida on lihtne mõista.

Uurimuse tulemused selgitasid, millised on kirjeldava mittenumbrilise hindamise rakendamise eelised, aga ka kitsaskohad koolides. Viimased põhjendavad, miks Eestis paljud

koolid ei taha kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üle minna. Selle tõttu võiks käesolev uurimus olla üheks sisendiks järgmisele ja ulatuslikumale, mis uuriks sõnalist hindamissüsteemi rakendanud koolides õpilaste arengut ja õpiharjumuste muutust. Samuti vajab selgitustööd hindamissüsteemidega kaasnevad terminid ja nende praktiline kasutus.

Summary

The experiences of class teachers and assistant head teachers of schools in the City of Tartu in transitioning to descriptive non-numeral feedback

A qualitative study was conducted to examine the experiences of class teachers and assistant head teachers of stage I of basic schools in the City of Tartu in transitioning to descriptive non-numeral feedback. The research was prompted by the decision of the City of Tartu to transition to descriptive non-numeral feedback in stage I of basic schools in all general education schools in Tartu starting from the 2016/2017 academic year. The research questions of the thesis focused on the expectations of teachers for and the advantages and disadvantages experienced by them in transitioning to descriptive non-numeral feedback.

Focus group interviews were conducted in seven schools in Tartu that had implemented descriptive non-numeral feedback for 1 to 7 years. Focus groups included class teachers and assistant head teachers of different ages and lengths of employment and with various experience in implementing assessment for learning. Data were processed using inductive content analysis with the MAXQDA 11 software.

Based on the outcomes of the study, class teachers and assistant head teachers generally had no expectations regarding transitioning to descriptive non-numeral feedback. One of the few expectations expressed was cooperation and sharing of advice between schools in Tartu in effectively implementing descriptive non-numeral feedback.

Class teachers and assistant head teachers stated that improvement in the performance of their own work, supporting the development of students and the ability of parents to better keep track of the development of their child were the advantages of transitioning to descriptive non-numeral feedback. The performance of the work of teachers was improved due to written and oral feedback given to students, inclusion and cooperation, supported by their experience and skills obtained over the years in providing descriptive non-numeral feedback. The changed assessment system contributed to the development of students through improved ability for self-assessment and self-analyse, increased learning motivation and taking responsibility for their own learning. Learners who got descriptive non-numeral feedback, were described by teachers also as more calmer and conscious.

The disadvantages of transitioning to descriptive non-numeral feedback were substantial and included the process being time consuming due to an increase in the work load of teachers as well as contradictory attitudes among parents and a decrease in the motivation for studies of students. According to teachers, difficulties in providing verbal assessments were the formulation of sentences and highlighting the most important aspects. Teachers believed the reluctance among parents was caused by the novelty of the assessment system as it caused confusion and misunderstandings and resulted in lack of control over the level of study results of their child. A considerable disadvantage for teachers in transitioning to the new assessment system was the desire of parents to use traditional and easily understandable grades.

The outcomes of the study described both the advantages and disadvantages of implementing descriptive non-numeral feedback. The latter provide reasoning for why many schools in Estonia are reluctant to transition to descriptive non-numeral feedback. Therefore, the current study could serve as input to a following more extensive study focusing on the development of children in schools implementing descriptive non-numeral feedback and a change in their learning habits. Terms related to various assessment systems and their practical use also require additional research.

Tänu sõnad

Täna kõik Tartu üldhariduskoolid, kes olid nõus uurimuses osalema ja leidsid aega intervjuerimiseks. Olen tänulik oma perekonnale kannatlikkuse eest lõputöö kirjutamise pingelisel perioodil. Täna, teid kursusekaaslased, kes te toetasite ja andsite edasiviivat tagasisidet antud töö valmimisel. Tänu sõnad mõistvatele kolleegidele, kellele lõputöö valmimise perioodil vähest tähelepanu ja kiitust jagasin.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Ele Vool

28.05.2018

Kasutatud kirjandus

- Agius, N. M. & Wilkinson, A. (2014). Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: A literature review. *Nurse Education Today*, 34, 552–559.
- Amua-Sekyi, E. T. (2016). Assessment, Student Learning and Classroom Practice: A Review. *Journal of Education and Practice*, 7(21), 1–6.
- Andersson, C., & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92–102.
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32, 159–181.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, 48(1), 12–19.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Black, P. (2015). Formative assessment—an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 161–177.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5–31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1–25.
- Blackà, P. (2003). The nature and value of formative assessment for learning. *Improving schools*, 6(3), 7–22.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). Assessment for learning: 10 principles. *Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education*.
- Brookhart, S. M. (2001). Successful students' formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(2), 153–169.
- Brookhart, S., Moss, C., & Long, B. (2008). Formative Assessment that Empowers. *Educational Leadership*, 66(3), 52–57.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301–318.

- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28, 968–978.
- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and teaching in higher education*, (1), 81–89.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British journal of educational psychology*, 58(1), 1–14.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40–44.
- Clarke, G. (2003). The Essence of Continuous Assessment. SAGE Publications. Külastatud aadressil https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/7144_carlson_ch_1.pdf com/otildeppija-kaasamine-otildeppe-kavandamise.html.
- Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., & Fauth, B. (2015). Embedded Formative Assessment and Classroom Process Quality: How Do They Interact in Promoting Science Understanding? *American Educational Research Journal*, 52(6), 1133–1159.
- Dixon, H. R., Hawe, E., & Parr, J. (2011). Enacting Assessment for Learning: the beliefs practice nexus. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice Aquatic Insects*, 18(4), 365–379.
- Dixon, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into practice*, 55(2), 153–159.
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2017). Does grading undermine feedback? The influence of grades on the effectiveness of corrective feedback on L2 writing. *The Language Learning Journal*, 45(2), 185–201.
- EKSS (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/ekss/ekss.html>.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 1–10.
- Gardner, J. (2010). Developing teacher assessments: An introduction. In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart, & M. Montgomery (Eds.), *Developing teacher assessment* (pp. 6–7). New York, NY: Open University Press.
- Griffiths, T., Gore, J., & Ladwig, J. (2006). Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform, and the quality of pedagogy. In *Proceedings Australian Association for Research in Education Annual Conference*.

- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 365–381.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 21–27.
- Heinla, E., & Heinaste, U. (Toim). (2018). *Kujundava hindamise käsiraamat*. Projekt: „Kujundava hindamise rakendamise jätkutoetustegevused üldhariduskoolidele“. Tallinn.
- Henno, I., & Granström, S. (2012). Ülevaade aineõpetajate ja koolijuhtide veebiküsitlusest “Uutest riiklikest õppekavadest lähtuv kooliõppekavade arendus ja rakendamine”. Tallinn.
- Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatas kasvatusteadusse*. Tallinn: Medicina.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Ho, D. G. (2006). The focus group interview. *Australian review of applied linguistics*, 29(1), 5.1–5.19.
- Hohensee, J. (2014, 9. juuni). Tagasisidestamine ja “tagasisidestamine”. *Hariduseklektika*, hariduseklektikast kriitiliselt ja alternatiivselt. Külastatud aadressil <https://hariduseklektika.wordpress.com/2014/06/09/tagasisidestamine-ja-tagasisidestamine/>.
- Hondrich, A. L., Hertel, S., Adl-Amini, K., & Klieme, E. (2016). Implementing Curriculum-Embedded Formative Assessment in Primary School Science Classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(3), 353–376.
- Hunt, K. (2014). 9. klassi õpilaste teadlikkus kujundavast hindamisest. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Irving, S. E., Harris, L. R., & Peterson, E. R. (2011). ‘One assessment doesn’t serve all the purposes’ or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 413–426.
- Juurak, R. (Toim). (2017, 3. nov). Kujundav hindamine – kas numbritega või ilma? *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2017/11/kujundav-hindamine-kas-numbritega-voi-ilma/>.
- Jürimäe, M. (2013). Üks tont käib ringi mööda koole - kujundava hindamise tont? *Akadeemia*, 25(4), 701–719.

- Jürimäe, M., & Kärner, A. (2011). Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine. Külastatud aadressil http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/40931/Uld_Hindamine.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo, K. (2011). Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne. Külastatud aadressil https://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/kujundav_hindamine_i_aruanne.pdf
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. Õpetajakoolituse õppematerjal. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Jürimäe, M., Pennula, L., & Urubkova, J. (2016a). Elukestvat õppimist toetav hindamine. M. Sutrop, H. Toming, & T. Kõnnussaar (Toim), *Hea kooli käsiraamat* (lk 88–107). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.
- Jürimäe, M., Soobard, R., Kamp, U., Vaino, K., Herodes, R., Kotkas, T., Raudsepp, A., Rannikmäe, M. & Luisk, Ü. (2016b). Erinevate OECD riikide ja hindamis-ja tagasisideandmissüsteemide analüüs: Rootsi, Taani, Hollandi, Austraalia, Inglismaa ja Šotimaa näitel. Külastatud aadressil https://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/koondaruanne_2016.pdf.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Kirsch, A. L. (2015). *Üldhariduskoolide juhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimese ja teise kooliastme õpilaste hindamisel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. *BMJ: British medical journal*, 311(7000), 299.
- Krull, E. (2016). *Kolmanda kooliastme loovtööde hindamine lähtudes kujundavast hindamisest*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Kuusk, K. (2017). *Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ja nende valmisolek selle rakendamiseks õppetöös*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Laagri Kool (s.a.). *Ainevaldkond matemaatika*. Külastatud aadressil <http://www.laagriku.ee/wp-content/uploads/2013/05/Lisa-4-Matemaatika-ainekava.pdf>.
- Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrukk.
- Matemaatika (2010). *Riigi Teataja*, Vabariigi Valitsuse 28. jaanuari 2010. a määruse nr 14 „Põhikooli riiklik õppekava” lisa 3. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/aktiis/0000/1327/3133/13275424.pdf>.

- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.
- Merivälja Kool (s.a.). *Matemaatika ainekava IV klassile*. Külastatud aadressil <http://www.meripohi.edu.ee/4klass/Matemaatika.pdf>.
- Merlecons (2009, 7. dets). Seletuskiri. Külastatud aadressil www.merlecons.ee/konspekt/seletuskiripk.doc.
- Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219–233.
- Nxumalo, Z. F. (2007). *The role of continuous assessment in primary school*. Doctoral dissertation. University of Zululand.
- O Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20–32.
- OECD (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Külastatud aadressil <https://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf>.
- Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 229–233.
- Ormak, E. (2017). *Õpilaste suhtumine matemaatika õppimisse enne ja pärast õppimist toetava hindamise rakendamist kahe põhikooli näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Pedaste, M., Tamm, A., Leijen, Ä., Barkalaja, A., Tiidelepp, M., Jürimäe, M., Lamesoo, K., Ader, A., Peitel, T., Juur, M., Pärt, M. ... (s.a.). *Nüüdisaegne õpikäsitus, Tartu Ülikooli vaade*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil https://www.pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/www_ut/nuudisaegne_opikasisitus_margus_pedaste.pdf
- Pennula, L. (2015). *Õppimist toetava tagasiside kasutamine õppetöös pedagoogide arusaamade ja õppetundide vaatluste põhjal*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- PGS (2010). *Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. Riigi Teataja I, 2010, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental?. *Theory into practice*, 48(1), 4–11.
- PRÕK, *Põhikooli riiklik õppekava* (2011). Riigi Teataja I, 14.01.2011, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>.
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford review of Education*, 34(1), 1–20.

- Pähklemäe, G. (2017). *Õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ning ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the nutrition society*, 63(4), 655-660.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 27(2), 472–482.
- Rämmer, A. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Valimi moodustamine. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119–144.
- Sanchez, C. E., Atkinson, K. M., Koenka, A. C., Moshontz, H., & Cooper, H. (2017). Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1049–1066.
- Schneider, C., & Gowan, P. (2013). Investigating teachers' skills in interpreting evidence of student learning. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 191–204.
- Scriven, M. (1967), viidatud Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment* (p 33). Solution Tree: Solution Tree Press.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2009). *Õppiv kool: Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb*. Kool. AS Atlex.
- Sindi Gümnaasium (s.a). *Hindamine matemaatikas (väljavõte riiklikust ainekavast)*. Külastatud aadressil <https://www.sindigymnaasium.ee/wp-content/uploads/2011/10/Hindamine-matemaatikas.pdf>.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into practice*, 44(1), 11–18.
- Taal, D. (2017). *Üleriigiline 3. klassi matemaatika tasemetöö 2017*. SA Innove. Külastatud aadressil <http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2017/>.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British journal of educational studies*, 53(4), 466–478.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1–15.
- Tiisvelt, L. (2013). *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

- Toomela, A. (2009). Eesti põhikooli efektiivsus. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40918/Uld_Efektiivsus.pdf.
- Toomela, A. (2010). Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad rakenduslikud järeldused. *Tallinna Ülikool Psühholoogia Instituut*.
- Urubkova, J., & Jürimäe, M. (2016). Kujundav hindamine kui enesejuhitud õppimise alus. M. Sutrop, H. Toming, & T. Kõnnussaar (Toim), *Hea kooli käsiraamat* (lk 125–138). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.
- Watkins, A. (toim.) 2007. *Hindamine kaasavas keskkonnas: Poliitika ja praktika võtmeküsimusi*. Odense: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-ET.pdf.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394.
- Vihalemm, T. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Fookusgrupi intervjuu. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu>.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree: Solution Tree Press
- Õppija kaasamine õppe kavandamisse (s.a.). *Õppimist ja arengut toetav hindamine koolikeskkonnas*. Külastatud aadressil <https://hindaminekoolikeskkonnas.weebly>.
- Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998–3004.

Lisa 1. Väljavõtted uurijapäevikust

Kokkusaamine 14.06.17 kell 8.00-10.00.

Minu kirjalik kokkuvõte: õpetajate arv kokkusaamisel oli suur ja osad nendest ei olnud I kooliastmega seotud. Meilt oodati, et jagame õpetusi, kuigi vastused tulid ka juba nende endi seast.

Leiti, et kui loovainetes minnakse samuti üle mittehindelisele hindamisele, siis arvestus ja mittearvestus ei ajenda õpilasi õppima ja need ained ei ole enam olulised. Kõige olulisem küsimus on see, et kuidas õpetajad mittenumbrilisele hindamisele ülemikul ISE ELLU JÄÄVAD! Loodetakse oodatakse enam koostööd koolide vahel. Kuidas/mille alusel tõsta esile kiidukirja väärilisi?

Minu hinnang: tundub, et õpetajad ei tea veel, mis neid ees ootab. Selle tõttu on ka arvamused väga erinevad. Tundus, et õpetajad omavahel koostööd väga ei tee ja kogemusi ei vaheta.

Kokkusaamine 27.11.17 kell 15.00-15.50.

Kohtumisest võttis osa 6 algõpetuse õpetajat, kellest üks oli algõpetuse koordinaator.

Minu hinnang: õpetajad olid väga entusiastlikud ja positiivselt mittenumbrilisse hindamisse suhtumas. Nimetasid oma hindamist õppimist toetavaks hindamiseks. Õpetajad annavad jooksvalt tagasisidet ja peavad arengukaarti.

Kokkusaamine 8.12.2017 kell 12.00-12.45

Kohumisest võttis osa erineva mittenumbrilise hindamiskogemusega õpetajat (1-4 aastat). Kokku oli kohtumisel neli 1.-4. klassiõpetajat ja õppejuht. Viimane oli väga entusiastlik ja püüdis igati õpetajaid toetada. Kokku on mittenumbrilist hindamist antud 1. klassis väga pikka aega aga nüüd on esimene lend jõudnud selle hindamissüsteemiga 3. klassi. 4. klassis hinnatakse mittenumbriliselt oskusaineid ja 5-6. klassis koostatakse maatriksit, et sellele üle minna. Annavad jooksvalt väga pikka ja põhjalikku tagasisidet ja selle tõttu näevad probleemi ja dubleerimist trimestrilõpu hindamises. Seal võiks anda lühidalt ja konkreetselt

Minu hinnang: õpetajad on positiivselt meelestatud kuigi esimene reaktsioon alustaval õpetajal oli hirmutav.

16.02

Saan kokku juhendajaga, et koos üle vaadata teooria peatüki kognitiivsed. Töö on väga poolik ja seetõttu ei ole meil mõtet sisusse väga süüvida. Pean nüüd hakkama transkriptsioone kodeerima. Juhendaja näitab ära, kuidas andmetöötlusprogrammiga MAXQDA töötab ning kuidas seal koode tekitada. Programm on minu jaoks täiesti uus – ma pole selles mitte kunagi enne töötanud. Samas tundub see loogiline ja teen katseid ka ise koode moodustada. See ka õnnestub, vaja on vaid keskenduda!

Lisa 2. E-kirjade näidised andmekogumise etapist

Esimene kiri, mis sai välja saadetud Tartu koolidele ja lasteaedadele juhendaja poolt
November 2016

Pealkiri: Õppimist toetava tagasiside kasutamisega seotud vajaduste kaardistamine Tartu koolides ja lasteaedades

Alates 2016. aasta sügisest võttis Tartu vastu olulise hariduspoliitilise otsuse - kõik Tartu koolid läksid ühiselt üle kirjeldavale mittedumbrilisele tagasisidestamisele I kooliastmes.

See on oluline, põnev, väljakutseid pakkuv protsess, milles Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus soovib osaleda, et:

- toetada olulise haridusuuenduse levikut kodulinnas
- kaardistada koolide ja õpetajate vajadusi seoses mittedumbrilise tagasisidestamise protsessiga
- luua õpetajatele formaat hea praktika jagamiseks
- pakkuda koolidele ja õpetajatele andmepõhiseid soovitusi, et arendada tagasisidestamise süsteemi üha enam iga õppija õppimist ja arengut toetavaks
- **leida ja arendada arendusprojekti raames – koolide-üleseid, kogu linnale (ja tulevikus ka Eestile) sobiv terviklahendus nii mittedumbrilise tagasisidestamise protsessi kui seda toetavate tehniliste (sh õpianalüütiliste) vahendite lõikes**

Ka lasteaiad koguvad andmeid laste arengu kohta ning annavad tagasisidet lastele ja nende vanematele, samuti koolidele, kus lapsed õpinguid jätkavad. Seetõttu tuleks tagasisidestamise erinevate aspektide (hindamismeetodid, -kriteeriumid, tagasisidestamise formaadid) kaardistusse, analüüsi ning töötavate mudelite arendamisse kaasata ka lasteaedade õpetajad, et tagada katkestusteta õppimise-õpetamise ning selle seire süsteem.

Plaanitavad tööformaadid:

- **õppeasutuste** (Tartu koolide ja lasteaedade) **külastused**. Tutvuksime (nt õppejuhi ja/või mõne õpetaja abiga) koolis kasutatavate hindamis- ja tagasisidestamisformaatidega, toetavate digilahendustega jms. Informatiivne oleks ka vestlusring õpetajatega, lastega, lapsevanematega.
Koolilt või lasteaialt **ootame** vastuvõtmist ja luba fookusgrupivestlusi salvestada (uurimise eesmärgil – töösse on kaasatud ka magistriõppe tudengid);
vastu **pakume** tagasisidet ja infot heade praktikate kohta teistes Eesti koolides ja ka välisriikides.
Projekti edenedes oleks hea omada õpetajate valmisolekut osaleda arendusrühma liikmena mittedumbrilise tagasisidestamise protsessi ning abivahendite piloteerimise seires.
- **õpetajate professionaalsed õpiringid**, kohtumiste sagedus kord kuus reaalajas (nt iga kuu neljandal neljapäeval kell 14 HUKi ruumides). Igast koolist, kellega koostööd teeme, ootame õpetajaid (1-3 inimest kooli kohta) ka õpi- ja arendusringidesse.
Õpetajalt **ootame** kohaletulekut ning õpiringi töös oma kogemuste, murede ja rõõmude jagamist (õpiringide töösse on kaasatud ka magistriõppe tudengid), samuti piisava andmestiku kogunemisel soovitusi mittedumbrilise tagasisidestamise töövahendi kasutajasõbralikkuse ja tõhususe osas;
vastu **pakume võimalust** õppida kolleegide ja teiste riikide õpetajate sarnastest kogemustest, saada kriitilise sõbra abi ja tagasisidet ning võimalust professionaalseks arenguks.

Kontakt:
Maria Jürimäe
Tel [...]
e-mail: [...]

13. november 2017 10:28

Kohtumine I kooliastme õpetajatega

Tere!

Olen [...] õppejuht ja pöördun Teie poole palvega. Nimelt, kas mul oleks võimalik novembri kuu jooksul kohtuda Teie kooli I kooliastme õpetajatega (kuni 6) ja küsida nende arvamust/hinnangut mittenumbrilise hindamise kohta. Tunnen huvi ühelt poolt oma koolis õpetajatele kogemuste jagamise ja teisalt põhjusel, et olen koostamas magistritööd mittenumbrilisele hindamisele üleminekust Tartu linna koolides. Kohtumise ajakulu on max 1 tund. Kui Teie poolt pakutud aeg sobib ka [...], siis võtab ka tema kogemuste vahetamisest hea meelega osa.

Olen väga tänulik, kui leiate meiega kohtumiseks aega.

Tagasisidet ootama jäädes

Ele Vool

[...] õppejuht

23. november 2017 12:52

Vastus ühe kooli õppejuhilt kohtumisest keeldumise kohta

Tere, Ele!

Pean väga vabandama, aga vestlesime õpetajatega tunnistuste teemal ja tundub, et sel poolaastal ei ole nad siiski valmis kellegagi väljastpoolt sellel teemal arutlema, sest meil on vaja endal saada üks arusaamine kogu protsessist ja lõpptulemustest. Kirjeldan aga lühidalt meie olukorda:

Sõnalist hindamist kasutame 1.-3. klassis ning tunnistusi genereerime eraldi meile tehtud programmiga, kuhu sisestame laused ja õpetaja koostab neist kokkuvõtva teksti.

Viimase arutelu juures ilmneseid mõningad õpetajate hirmud/murekohad, millest saate mõne teise kooli õpetajatega võib-olla arutada:

- * kuidas olla kindel, et lapsevanem saab aru, millise aine ja millise teemaga tuleb tegeleda. Kas tuleks olla sõnaliselt kohati karm?
- * kuidas olla kindel, et 4. klassis kui hindamine muutub numbriliseks ei teki lapsevanemal halba üllatust, et laps on 3-line.
- * töö on ajamahukas - kuidas oleks võimalik mahtu vähendada?

Tervitustega,

[...]

Lisa 3. Näide kooli B transkriptsiooni kodeeringust

Document Browser: Kool B

..palju tööd	18	B Raskusest peale koormuse võibolla see sõnastamine ka, et kuidas neid konkreetseid lauseid sõnastan sedasi, et annaks võimalikult palju infot, aga ma ei kirjutaks sellist nagu novelli pikkust juttu sinna.
..sõnastamine	19	C Mina olen vahel mõelnud, et tegelikult mõnikord, eriti nagu algusepoole on keeruline mõelda välja, kuidas sa annad seda tagasisidet nii, et ta ei võtaks seda, et läks halvasti, vaid see oleks nagu edasiviiv tagasiside.
..sõnastamine	20	A Sa ei taha kohe öelda, et see töö oli kehvasti tehtud, vaid kuidas...
..ei riivaks tundeid	21	C Mis nagu tegelikult selle juures hästi läks, aga mida oleks võinud veel teha. Selle asja formuleerimine on teinekord natuke...
..sõnastamine	22	B See sõnastuse välja mõtlemine, et saaks informatiivne, aga samas mitte selline, mis kellegi tundeid riivaks otse. Sest kui vanasti lajatati tööle 3 või 2 alla, siis lapsel olid silmad pihus, aga see ei ole eesmärk omaette.
..ei riivaks tundeid	23	C Kaasõpetajatest. Meil, kuna klassiõpetajad toimetavad sellega ja meil on väga head koostööd tegev õppetool, siis, mina arvan, et me oleme üksteisele toeks olnud sellega ja üksteist ka käind vaatamas ja andnud nõu, et. Ma ei ütleks, et meil nagu inimestest lähtuvalt... Vanemad on teine teema, aga seda sa ootasid, jah? Mul on 1 vanem olnud, kes 1.klassis küsis, et kas kõik õpetajad hindavad samamoodi ehk siis, kas väga tubli on kõikidel väga tubli ja tubli on tubli või tähendab see midagi muud või kas väga tubli võrdub 5.
..koostöö	24	B Eks vanemate puhul alguses oli see tagasiside ja see tunne, et ,mhm, enne ma sain teada, oli 5 või 4 või 2. Kui oli 5, sai pai, kui oli 2, võtsin arvuti ära, nüüd ma ei tea üldse midagi, ma ei saa mitte midagi aru, mida te sellega öelda tahate, et kõik on nii segane, süvenemata sellesse, et nüüd ta tegelikult saab teada, mida laps päriselt oskab, aga tegelikult ju praegused lapsevanemad tulevad sellest kultuurist, kus on õpetatud 5, 4, 3, 2 ja kui sa tunnis ei kuula, siis ma panen sulle 1 või tegemata töö eest, siis lapsevanematel võib-olla on isegi kõige keerulisem selle muutusega toime tulla, sest nemad on õppinud niimoodi ja lapsevanemate suurim hirm kindlasti oli see, kui te enam hindeid ei pane, siis ta ju ei õpigi, et just nimelt selle kinnitamine, et hinne ei saa olla see motivaator, mis varem paljudel juhtudel oli. Õppimise motivatsioon oli saada 5, aga nüüd, mis mulle kujundava ja sõnalise hindamise juures eriti meeldib, on see, et õppimise eesmärk ei saa olla enam nr vaid osata neid asju, mida ma pean oskama. Mulle tundub, et lapsevanematel see pinget on küll juba maha võetud selle ajaga, aga alguses oli see, et ma ju ei tea nüüd enam mitte midagi, kuidas tal läheb.
..segane/ei saa aru	25	C Praegu tuleb sellist infot, et nii hea, et nii hea, et on sõnaline. Nad saavad seda vähem kui hindeid, selles mõttes, et numbrit on ju üliilhtne visata sinna, aga et see sõnaline ... lähtuvalt, siis see on harvem.
..segane/ei saa aru		
..tahavad numbrit		
..uudsus		
..tahavad numbrit		
..vanemate suhtumise		
..õpimotivatsioon		
..vanemate suhtumise		
..ei taju taset		
..vanemate rahulolu		

Lisa 4. Näide kodeerimise aluseks olnud tähenduslikest üksustest, koodidest ja kategooriast

Mis läks paremini peale kirjeldavale mitterumbrilisel hindamisel üleminekut?

Näide tähenduslikust üksusest	Kood	Kategooria
hariduslike erivajadustega lapsi innustab ja arendab see hindamine paremini.	õpimotivatsioon	Õppija areng
Iga väike edusamm on ka edusamm		
Kõik oskavad väga hästi ja tundubki kui klassis räägid-küsid-toimetad, kõik töötab		
lapsed on motiveeritud		
lapsed õpivad õppimise pärast		
Me ei sildista last, vaid pigem sellises võtmes, et sa käid logopeedis ja see on meie üldisele õppele väga kasuks.		
Motiveerimine		
osata neid asju, mida ma pean oskama.		
arvamust küsitakse kõigi asjade kohta	teadlikum õppija	
läbi endas töötanud ja mõelnud, mis on see, mida ma pean saavutama ja kui palju ma olen valmis selle jaoks pingutama		
kus ma praegu olen		
mis mul läks hästi, mida ma oleks saanud teisiti teha ja mida ma pean veel juurde õppima		
nad on teadlikud		
nägema asju laiemalt		
ta saab aru, et tema oskab ennast väljendada		
teadlikumaks õppijaks		
hirmu eksida on vähem	rahulikumad	
kodus nõutakse ja tahetakse, no tõesti seal on küll, see hullus on nagu lastel ära jäänud, laste kiusamine sõna otseses mõttes, see pinge alla panemine		
kriitikat laste puhul on vähe		
Kui 4 sai, siis tuli kohe nii,		
kui keegi kolme või kahe sai, siis nad ei osanud üldse kurvastada alguses		
lapsed on rahulikumad		
mis halvasti, siis uuesti, et see ei ole nende jaoks tragöödia, kui nad peavad midagi uuesti tegema		
rahulikum		
Rahulikum on laste poolt küll, sellist nutulahinat, et ma sain nüüd nelja	parem läbisaamine klassikaaslastega	
selle lennuga on suhteliselt rahulik see		
et ühel päeval ma saan selle lapsega läbi, järgmisel päeval ma ei saa, aga ei olnud niimoodi, et pika puuga oleks keegi ära teinud. See oli minu jaoks üllatav.		
üksteist toetada või aidata või suunata. Kõigil on ju üks eesmärk, et ei ole selline veri ninast välja võistlus		

Lisa 5. Kvalitatiivse sisuanalüüsi koodid ja kategooriad ning nende esinemissagedus koolide lõikes

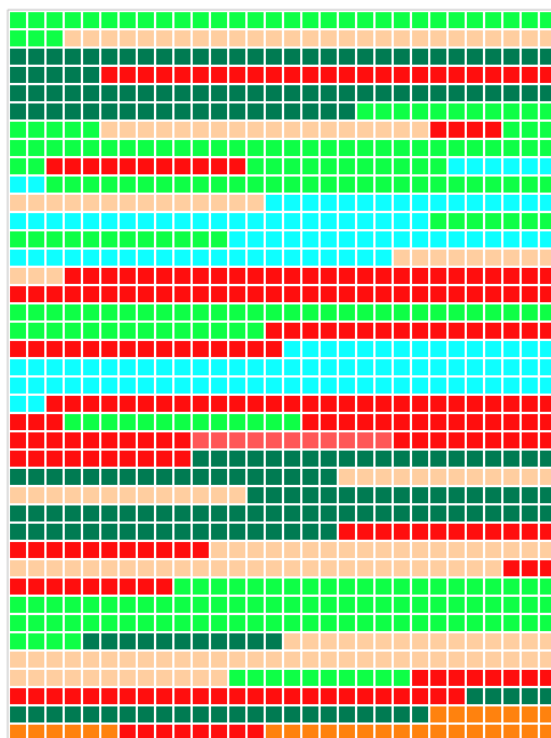


Lisa 6. Koolide koodid „vaibana“

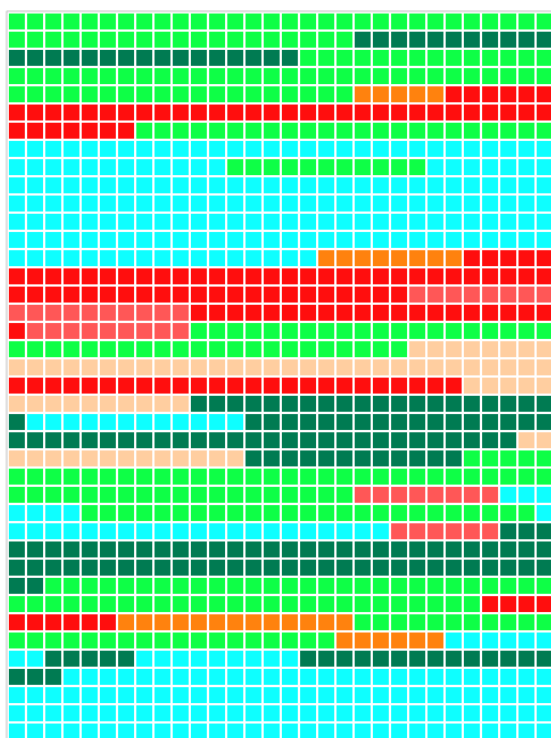
Kool A

Värvikoodide tähendus:

- Õnnestumised\Õppija areng
- Õnnestumised\Õpetaja
- Õnnestumised\Vanemad
- Ootused/mitte midagi
- Mida kardan/raskused
- Mida kardan/raskused\vanemate hoiakud/suhtumine
- Mida kardan/raskused\õpetaja töö- ja ajamahukus
- Mida kardan/raskused\õppija motivatsioonikadu



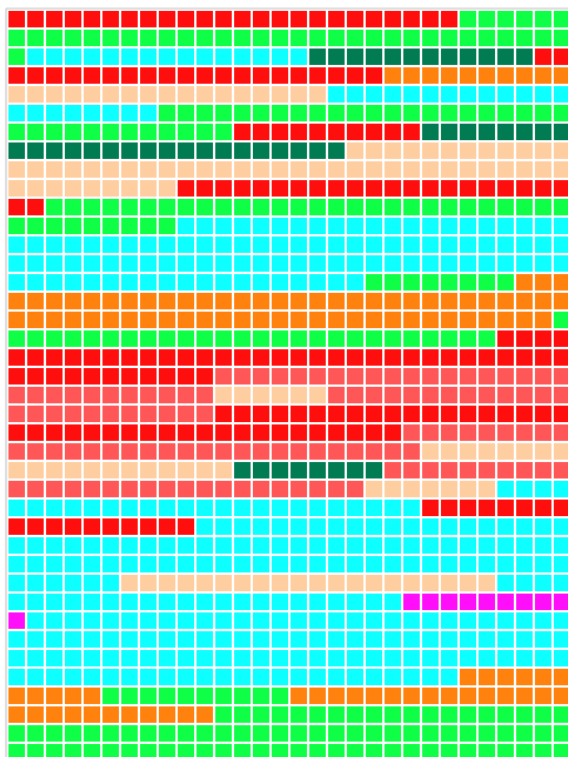
Kool B



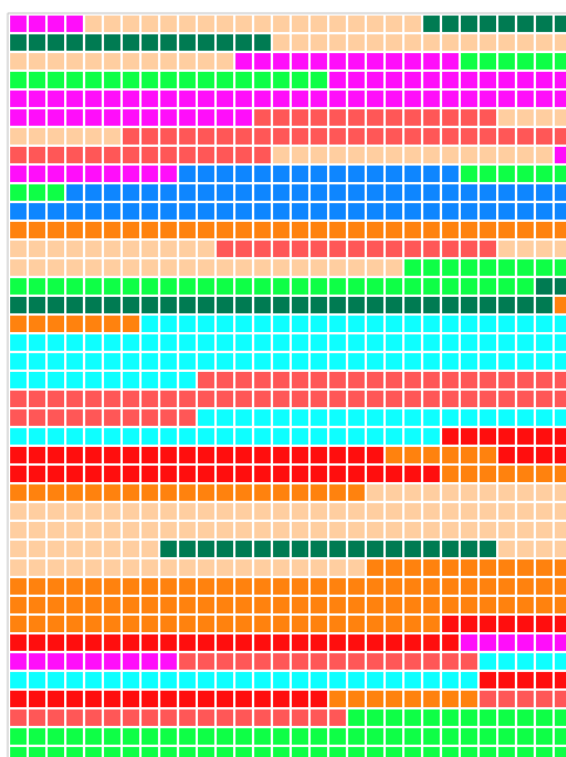
Kool C



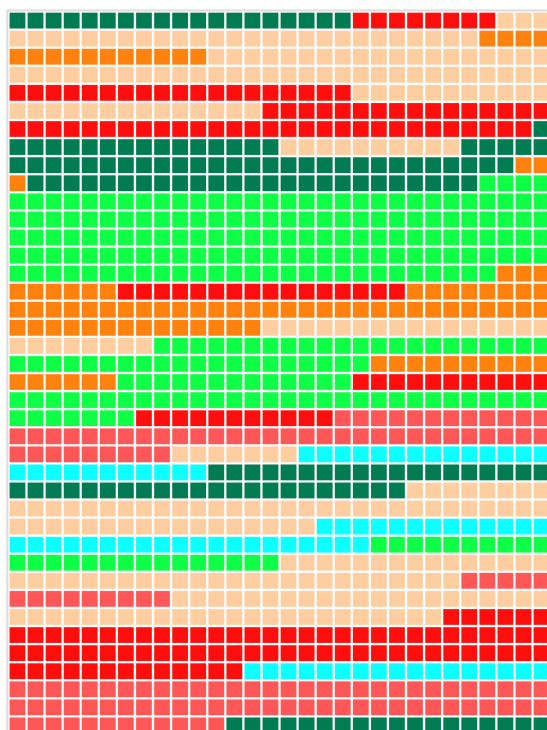
Kool D



Kool E



Kool F



Kool G



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

1. Mina Ele Vool (sünnikuupäev: 26.09.1975)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
„Tartu koolide klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused üleminekust kirjeldavale
mittenumbrilisele hindamisele“,

mille juhendaja on Maria Jürimäe,

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 28.05.2018